



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Instituto de Nutrição

Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Cinema, surdez e comensalidade:

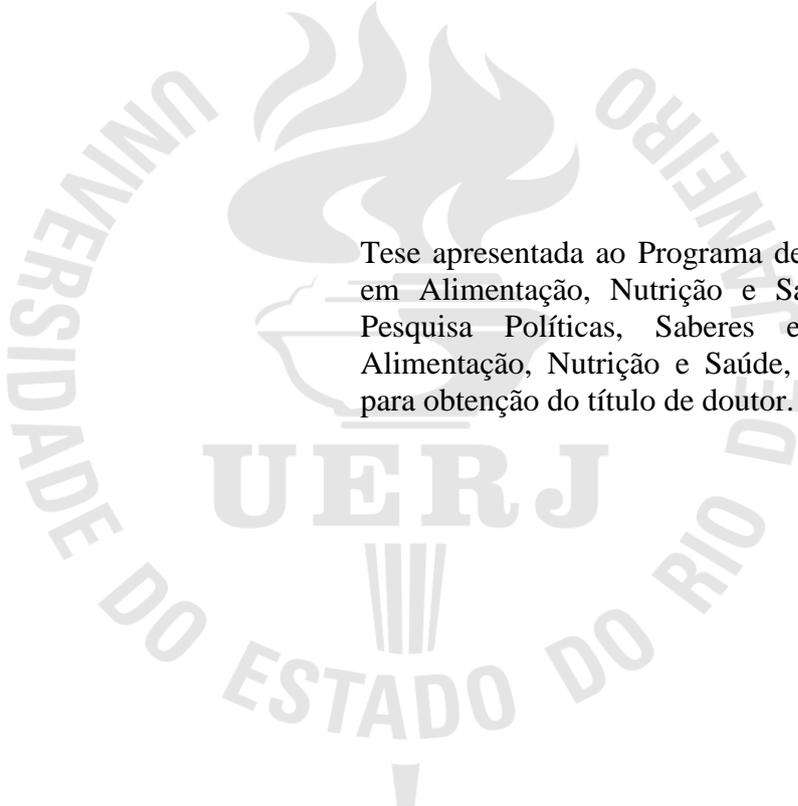
Um percurso pela complexidade do surdo sinalizador

Rio de Janeiro

2017

Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Cinema, surdez e comensalidade: um percurso pela complexidade do surdo sinalizador



Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde, Linha de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas em Alimentação, Nutrição e Saúde, como requisito para obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Romão Ferreira
Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Donizete Prado

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Ronaldo Gonçalves de.
Cinema, surdez e comensalidade: Um percurso pela complexidade do surdo
sinalizador/ Ronaldo Gonçalves de Oliveira. – 2017.
129 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Romão Ferreira
Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Donizete Prado
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Nutrição.

1. Nutrição – Teses. 2. Surdos – Teses. 3. Cinema – Teses. I. Ferreira,
Francisco Romão. II. Prado, Shirley Donizete. III. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Instituto de Nutrição. IV. Título.

es CDU 612.3:791

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Cinema, surdez e comensalidade: um percurso pela complexidade do surdo sinalizador

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde, Linha de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas em Alimentação, Nutrição e Saúde, como requisito para obtenção do título de doutor.

Aprovado em 13 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Romão Ferreira (Orientador)
Instituto de Nutrição - UERJ

Profa. Dra. Cristiane Marques Seixas
Instituto de Nutrição - UERJ

Profa. Dra. Maria Cláudia V.S. Carvalho
Instituto de Nutrição - UERJ

Profa. Dra. Solange Maria da Rocha
Instituto Nacional de Educação de Surdos - MEC/INES

Profa. Dra. Eliane Portes Vargas
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - FIOCRUZ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista à Força Criadora da vida, que me dotou de todas as condições necessárias para que eu pudesse chegar aqui e à Força Criadora particular de minha vida, Minha Mãe, que viu, em vida, o início deste percurso e que hoje, em outro estado de existência, recebe o meu beijo terno de amor, saudade e reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (*in memoriam*) Manoel Baptista de Oliveira e Edith Gonçalves de Oliveira pela vida, pela educação, pelo exemplo, por tudo o que sou.

À minha irmã Rose Leny Gonçalves de Oliveira pela âncora que me mantém em porto seguro.

Ao meu companheiro de toda uma vida Davi Oliveira do Nascimento (*in memoriam*) pelo exemplo que me fez crescer.

Ao meu amigo e orientador Francisco Romão Ferreira por fazer desse percurso uma trajetória feliz de pertencimento e empoderamento.

À Professora Shirley Donizete Prado, minha co-orientadora e amiga conquistada neste trajeto, por toda imensa dedicação ao importantíssimo trabalho desenvolvido pelo Néctar – Núcleo de Estudos em Cultura e Alimentação.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – pela formação que vem me proporcionando desde a Graduação em Letras.

Às professoras amigas Cristiane Marques Seixas, Eliane Portes Vargas, Fabiana Bom Kraemer e Maria Claudia S.V.Carvalho pelas parcerias e trocas importantíssimas à composição desta tese.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – por facilitar esta conquista.

Aos meus alunos surdos que suscitaram em mim o desejo pela busca do entendimento da complexidade de suas vidas e de suas maneiras de estar no mundo.

Ao Professor Jorge Seabra, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS20 – da Universidade de Coimbra, Portugal, pela disponibilidade da co-orientação para os estudos fílmicos.

Aos colegas e parceiros do Néctar por dividirem com todos nós, nectarianos, suas pesquisas, suas críticas, seus percursos e seus conhecimentos.

À minha secretária Sebastiana Alves da Silva, porque cuida de mim.

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para outra. Percebemos que cultura é tão importante quanto a natureza.

Óliver Sacks

RESUMO

OLIVEIRA, R.G. **Cinema, surdez e comensalidade**: Um percurso pela complexidade do surdo sinalizador. 2017 129 f. Tese (Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tese perscruta o processo comunicacional da pessoa surda sinalizadora, bem como a sua interação com o grupo sociocultural majoritário de ouvintes desconhecedores da língua de sinais, em espaços geográficos e fílmicos de pertencimento ou exclusão. As reflexões aqui suscitadas se constroem a partir de uma pesquisa interdisciplinar, que está alocada no lugar dos sentidos e significados da alimentação e cultura e tem pretensões de fazer conversar, nesse lugar, as ciências humanas e as ciências sociais. Busca-se compreender, no sentido weberiano do termo, a complexidade – que, segundo Edgar Morin, encontra-se localizada na intercessão entre as ciências – do processo de interação sociocomunicacional do surdo sinalizador. Produziram-se quatro artigos que compõem o corpo deste texto, utilizando as técnicas metodológicas da observação participante, da análise fílmica e da análise do discurso, de acordo com a necessidade requerida por cada produção. Os artigos produzidos são resultados de um debruce sobre as tramas teciduais complexas dos processos de inclusão, exclusão e autoexclusão social da pessoa surda sinalizadora, considerando nesses processos a vocação humana da linguagem, cuja língua – seja oral, escrita ou sinalizada – se constitui como elemento compositor. Logrou-se neste percurso de doutoramento a ampliação e a ressignificação do olhar para o universo sinalizador da surdez, abrindo-se possibilidades de novos estudos e oferecendo-se aos estudiosos do tema reflexões embasadas na interdisciplinaridade necessária a qualquer estudo que pretenda fugir da compartimentalização e voltar o olhar ao todo complexo, que vê o humano, ao mesmo tempo, como um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Palavras-chave: Surdo sinalizador. Comensalidade. Língua de sinais. Língua portuguesa. Cinema.

ABSTRACT

OLIVEIRA, R.G. **Cinema, deafness and commensality**: A journey through the complexity of the signaling deaf. 2017 129 f. Tese (Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This thesis examines the communicational process of the deaf signaling person, as well as their interaction with the majority sociocultural group of unknown listeners of sign language, in geographic and film spaces of belonging or exclusion. The reflections raised here are based on an interdisciplinary research, which is allocated in place of the meanings and meanings of food and culture and has pretensions to make talk in this place, the humanities and social sciences. It seeks to understand, in the Weberian sense of the term, the complexity - which, according to Edgar Morin, is located in the intercession between the sciences - of the process of socio-communicative interaction of the deaf flag. We produced four articles that compose the body of this text, using the methodological techniques of participant observation, film analysis and discourse analysis, according to the need required by each production. The articles produced are the results of a study of the complex tissue structures of the processes of inclusion, exclusion and social self - exclusion of the deaf signaling person, considering in these processes the human vocation of language, whose language - whether oral, written or signalized - constitutes an element composer. This doctoral path was achieved by enlarging and redefining the look of the universe that signals deafness, opening up possibilities for new studies and offering scholars to the theme reflections based on the interdisciplinarity necessary for any study that seeks to escape from compartmentalization and to look at the complex whole, which sees the human at the same time as a physical, biological, psychic, cultural, social and historical being.

Keywords: Signaling deaf. Commensality. Sign language. Portuguese language. Cinema.

RESUMEN

OLIVEIRA, R.G. **Cine, sordera y comensalía**: Un recorrido por la complejidad del sordo usuario de la lengua de señas. 2017 129 f. Tese (Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tesis escanea el proceso comunicacional de la persona sorda usuaria de la lengua de señas, así como su interacción con el grupo sociocultural mayoritario de oyentes desconocedores de la lengua de señas, en espacios geográficos y fílmicos de pertenencia o exclusión. Las reflexiones aquí suscitadas se construyen a partir de una investigación interdisciplinaria, que está asignada en el lugar de los sentidos y significados de la alimentación y cultura y tiene pretensiones de hacer conversar, en ese lugar, las ciencias humanas y las ciencias sociales. Se busca comprender, en el sentido que tiene el término para Max Weber, la complejidad - que, según Edgar Morin, se encuentra ubicada en la intercesión entre las ciencias - del proceso de interacción socio comunicacional del sordo usuario de la lengua de señas. Se produjeron cuatro artículos que componen el cuerpo de este texto, utilizando las técnicas metodológicas de la observación participante, del análisis fílmico y del análisis del discurso, de acuerdo con la necesidad requerida por cada producción. Los artículos producidos son resultados de un trazado sobre las tramas de la tela compleja de los procesos de inclusión, exclusión y autoexclusión social de la persona sorda usuaria de la lengua de señas, considerando en esos procesos la vocación humana del lenguaje, cuya lengua - sea oral, escrita o señalada - se constituye como elemento compositor. Se logró en este recorrido la ampliación y la resignificación de la mirada hacia el universo señalador de la sordera, abriéndose posibilidades de nuevos estudios y ofreciéndose a los estudiosos del tema reflexiones basadas en la interdisciplinaridad necesaria a cualquier estudio que pretenda huir de la compartimentalización y volver la mirada al todo complejo, que ve al humano, al mismo tiempo, como un ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Palabras clave: Sordo usuario de la lengua de señas. Comensalía. Lengua de señas. Lengua portuguesa. Cine.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
	A ESTRUTURA DA TESE	14
	INTRODUÇÃO	16
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
1.1	Justificativa	21
1.1.1	<u>A pessoa surda</u>	21
1.1.2	<u>A comensalidade</u>	23
1.1.3	<u>O cinema</u>	26
1.2	Abordagem teórico-metodológica	30
1.3	Objetivos	31
2	COMER À MESA: A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA PELA FAMÍLIA, ATRAVÉS DA COMENSALIDADE	33
2.1	Introdução	33
2.2	Entendendo os conceitos de língua, linguagem e pensamento	36
2.3	A comensalidade familiar no fortalecimento da pessoa surda	38
2.4	Descrições dos perfis observados e reflexões sobre as características de cada perfil	41
2.4.1	<u>Primeiro perfil: A necessidade da família como elemento estruturante da vida escolar</u>	41
2.4.2	<u>Segundo Perfil: A ausência de uma língua que configure o pensamento em bases sociolinguísticas aceitáveis</u>	42
2.4.3	<u>Terceiro perfil: Casos de sucesso no universo da sinalização</u>	44
2.5	Considerações finais	45
2.6	Referências	47
3	<i>E SEU NOME É JONAS: CINEMA, SURDEZ E COMENSALIDADE</i>	49
3.1	Introdução	49
3.2	Alguns aspectos históricos	51
3.3	O filme, ideologia, comensalidade e o contexto atual	57
3.4	Breve discussão teórica	62
3.5	Surdez e comensalidade	64
3.6	Considerações finais	67

3.7	Referências	69
4	ANÁLISE FÍLMICA DE A FAMÍLIA BÉLIER: O CONFRONTO SOCIOLINGUÍSTICO ENTRE SURDOS SINALIZADORES E OUVINTES NO ESPAÇO FÍLMICO DA COMENSALIDADE	71
4.1	O percurso	71
4.2	Arcabouço teórico-metodológico	75
4.3	A comensalidade	78
4.4	Duas perspectivas sobre a comunicação do surdo: a sinalização e a oralização ...	80
4.5	A Família Bélier	81
4.6	A obra a partir da estrutura narrativa	82
4.7	Elucubrações sobre a montagem	90
4.8	A análise	92
4.8.1	<u>A comensalidade como espaço de convergências e conflitos</u>	92
4.8.2	<u>Truculência comunicativa e cultura surda</u>	103
4.9	Considerações finais	109
4.10	Referências	110
5	A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DAS MENSAGENS ESCRITAS NA COMUNICAÇÃO DE SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS NO FACEBOOK: ERROS DE COESÃO OU VARIANTE SURDA?	112
5.1	Introdução	112
5.2	A complexidade linguística do ensino de língua portuguesa ao surdo sinalizador	115
5.3	Fundamentação teórica	116
5.4	A leitura	117
5.5	Apresentação do <i>corpus</i> e análise	120
5.5.1	<u>Postagem 1</u>	120
5.5.2	<u>Postagem 2</u>	121
5.6	Considerações finais	122
5.7	Referências	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128

APRESENTAÇÃO

Permitimo-nos neste texto inicial um esclarecimento sobre uma questão metodológica dos capítulos, por nós produzidos, que compõem a nossa tese. Procedemos ao gênero narrativo, no sentido de oportunizar ao leitor conhecer o percurso deste doutoramento, além de justificar a adoção de procedimentos teórico- metodológicos distintos para os textos produzidos.

Em 2014, ingressamos no Programa de Pós-graduação em Alimentação Nutrição e Saúde (PPG ANS), com a proposta de estudos relacionados à complexidade comunicacional da pessoa surda, com quem já trabalhávamos desde 2009, por ocasião de nosso ingresso no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente, pensávamos numa pesquisa de campo e, como estávamos em contato direto e permanente com os alunos surdos do INES, seguindo o projeto inicial, lançamo-nos aos primeiros movimentos de pesquisa, aplicando as técnicas da observação participante, segundo Minayo (2008), vendo os alunos componentes do *corpus* em situações reais de interação com os demais surdos sinalizadores e ouvintes, conhecedores da língua de sinais, já que a observação se deu em um espaço de conforto linguístico: o INES. Assim produzimos o artigo *Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda pela família, através da comensalidade*¹.

Mais adiante, como resultado das disciplinas que cursamos na Faculdade de Letras desta UERJ, ampliando as reflexões propostas neste PPG ANS, produzimos o artigo *A produção e compreensão leitora das mensagens escritas na comunicação de surdos usuários da Libras no Facebook: erros de coesão ou variante surda?*². Neste artigo, priorizamos as observações no espaço virtual do *Facebook*, com participação do pesquisador, já que se trata de uma rede social que oportuniza a observação participante.

Por ocasião da oferta da disciplina Cinema e Comensalidade, pelo Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação (NECTAR) – que compõe o PPG ANS e a cuja linha de pesquisa nos afiliamos – interessou-nos sobremaneira a possibilidade de que os estudos fílmicos compusessem um espaço de observação que tivesse a capacidade de ampliar o olhar investigativo. Os estudos propostos para a dita disciplina geraram reflexões que compuseram,

¹ OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.. Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda pela família, através da comensalidade. *DEMETRA*, v. 12, n. 4, 2017. *In press*.

² OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.. A produção e compreensão de mensagens escritas na comunicação de surdos usuários da Libras, no Facebook: Erros de coesão ou variante surda?. *Fórum*, v. 3, p. 151-165, 2017.

além de um dos capítulos componentes desta tese, *E seu nome é Jonas: Cinema, surdez e comensalidade*, publicado em coletânea organizada pela Rede Ibero-americana de Pesquisa Qualitativa em Alimentação e Sociedade (REDE NAUS), mais quatro capítulos de livro, do livro *Cinema e Comensalidade da Série Sabor Metrópole*, volume 6, publicado em 2016; um capítulo submetido à nova Coletânea Internacional da REDE NAUS; um artigo a ser submetido à *Revista Espaço*, periódico do INES; dois capítulos de livro indicados para a publicação no volume II do livro *Cinema e Comensalidade, Série Sabor Metrópole*, que será lançado pelo Néctar, em 2018.

Alguns dos textos acima citados, embora não estejam relacionados diretamente à pessoa surda, neste percurso para o doutoramento, abriram espaço para um aprofundamento necessário nos estudos fílmicos, além de promover a possibilidade de pensar a comensalidade num espectro mais amplo e contemporâneo, o que falaremos mais adiante em tópico específico.

Passamos a listar os mencionados textos não como componentes desta tese, mas como produtos gerados a partir das reflexões suscitadas no trajeto deste doutoramento.

- a. OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.. A comida é pra quem? Os valores sociais da comida e dos comensais em *Era uma vez em Tóquio*. In: FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.; SEIXAS, C.M.; VARGAS, E.P.. (Org.). *Cinema e comensalidade*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 95-120.
- b. FERREIRA, F.R.; OLIVEIRA, R.G.; SEIXAS, C.M.; VARGAS, E.P.; KRAEMER, F.B.; CARVALHO, M.C.V.S.; PRADO, S.D.. Cinema pra quê? uma introdução ao uso do cinema na formação em Nutrição. In: FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.; SEIXAS, C.M.; VARGAS, E.P.. (Org.). *Cinema e comensalidade*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 15-34.
- c. FERREIRA, F.R.; OLIVEIRA, R.G.. Jantando com o mestre: a comida e a comensalidade como enunciação no cinema de Akira Kurosawa. In: FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.; SEIXAS, C.M.; VARGAS, E.P.. (Org.). *Cinema e comensalidade*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 69-94.
- d. OLIVEIRA, R.G.; PRADO, S.D.. A comensalidade no filme pai e filha, de Yasujirô Ozu: a aparente simplicidade do comer. In: FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.; SEIXAS, C.M.; VARGAS, E.P.. (Org.). *Cinema e comensalidade*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 6, p. 121-149.
- e. Capítulo submetido à Coletânea Internacional da REDE NAUS Corpo, *Alimentação e Cidades: Os discursos na construção das noções de gênero e*

sexo no vídeo Sinalizando a Sexualidade para surdos sinalizadores em espaços urbanos de comensalidade.

- f. Artigo a ser submetido à Revista Espaço: *Análise fílmica comparativa da trajetória da Educação de surdos no Brasil: de 1951 a 2011, o que mudou?*
- g. Capítulo indicado para a publicação no livro Cinema e comensalidade, vol. II: *O ciclo interminável da vida: idas e vindas, chegadas e partidas, som e silêncio.*
- h. Capítulo indicado para a publicação no livro Cinema e comensalidade, vol. II: *Tampopo. Os brutos também comem spaghetti: a comida protagonizando a vida.*

Seguindo a cronologia deste doutorado, o mergulho nos estudos fílmicos e o direcionamento para o conceito de comensalidade nos levaram à Universidade de Coimbra, Portugal, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), em 2016, por meio do Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Ali, produzimos o último artigo componente da tese, intitulado *Análise fílmica de A Família Bélier: o confronto sociolinguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes no espaço fílmico da comensalidade*, com o Professor Dr. Jorge Seabra. Este artigo será submetido à Revista Estudos Contemporâneos daquele CEIS20.

Esta narrativa justifica-se pelo uso de técnicas metodológicas distintas para a produção dos artigos e capítulos de livros componentes desta tese. Entendemos que um processo de adaptação das possibilidades de olhar o objeto de pesquisa à ampliação dos ângulos por onde o olhamos torna-se uma prática bastante comum no universo acadêmico, já que, após o ingresso nos programas de pós-graduação, em que apresentamos um projeto ainda bastante incipiente, damos início a leituras e a discussões importantes, que resultam em novas possibilidades.

Hoje, após o percurso narrado, vimos estabelecendo a conversa entre três áreas delimitadas cinema, surdez e comensalidade.

A ESTRUTURA DA TESE

Com a possibilidade, viabilizada pelo PPG ANS, de elaborar artigos ou capítulos de livros que componham a tese no processo de doutoramento, dividimos o tema em quatro textos independentes e, simultaneamente, articulados entre si. Pensamos que essa perspectiva nos deixaria mais livres para discutir, com a profundidade exigida pela temática, as questões socioculturais e linguísticas relacionadas ao estudo, ou seja, delimitaríamos os assuntos componentes e, ao final, os religaríamos ao todo, para compor o resultado da pesquisa. Assim, o estudo contempla os seguintes textos:

- a. OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D.. Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda pela família, através da comensalidade. *DEMETRA*. V12 n. 4, 2017, In press.
- b. OLIVEIRA, R. G. *et al.*. *E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade*. In: PRADO, S.D. *et al.* (Org.). *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. 1ed.Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016, v. , p. 337-360.
- c. OLIVEIRA, R.G. *et al.* *Análise fílmica de A Família Bélier: o confronto sociolinguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes no espaço fílmico da comensalidade*. A ser submetido à *Revista Estudos do Século XX*, publicação do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, Portugal.
- d. OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R. ; PRADO, S.D. . A produção e compreensão de mensagens escritas na comunicação de surdos usuários da Libras, no Facebook: Erros de coesão ou variante surda?. *Fórum* (Rio de Janeiro. 2000), v. 3, p. 151-165, 2017.

A pesquisa, de cunho qualitativo, vê as relações que se constroem, se reconstroem ou se destroem à mesa, entre os comensais, como formadoras e reveladoras de uma identidade que pode ser construída em bases sólidas de afeto e inclusão; ou pode ser marginalizada e considerada alienígena pelo grupo que representa a maioria.

A escolha dos filmes segue critérios de adequação ao planejamento da tese. O primeiro texto, que trata da aquisição de língua da criança surda, propõe um diálogo entre o pensamento de Vigotsky (1999) e de Bakhtin (2003), pautado na complexidade, segundo Morin (2005), do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como do processo de aquisição da língua de sinais para as crianças surdas, que tiverem essa orientação dada pela

família. Para este tema, como já o dissemos, usamos a metodologia da observação participante. A observação participante, à qual nos referimos, não interfere diretamente, o que diz respeito à ação unilateral, que é descrita por Minayo como “um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2008, p.274).

O segundo texto da tese recorre à análise fílmica, segundo Vanoye (1994) e Seabra (2014). Analisamos o filme *E seu nome é Jonas* (STRUTHERS *et al.*, 1979), por este permitir ampliar o nosso olhar para o universo da criança surda na relação, construída à mesa, com seus primeiros interlocutores, a família, fortalecendo pela comensalidade a noção de pertencimento do sujeito. Este tema, já retratado pelo primeiro artigo é retomado neste segundo texto da tese, sob uma abordagem sócio-histórica, o que proporciona uma sequência lógica no decorrer da pesquisa, organizando e relacionando os temas discutidos, e, ainda, dando-lhes coesão e coerência textuais.

Os dois últimos textos aproximam-se bem mais da proposta de doutorado sanduíche, apresentada no projeto que gerou este estudo. Usamos, também, a análise fílmica, segundo Seabra (2014), tendo por base teórica o pensamento complexo, visto por Morin (2005). Este último tema aborda o processo de exclusão e autoexclusão social na construção de identidades dos grupos culturais de surdos sinalizadores.

INTRODUÇÃO

[...] a literatura, a poesia, o cinema, as artes não são coisas que devem ser estudadas e até mesmo dissecadas unicamente de maneira formal, exterior. São também coisas que nos falam profundamente de nós mesmos. Os adolescentes adquirem o conhecimento de si mesmos, de seus sentimentos, de suas verdades, de sua ética profunda por meio dos livros, dos romances ou dos filmes. Daí a importância da literatura, especialmente, a romanesca, como um modo de conhecimento humano, rico e profundo. Aliás, é justamente porque pertenço a uma geração profundamente marcada pelo cinema que incluí esse assunto nas discussões dessa jornada. Além do mais, os grandes romances de Balzac, Dickens, Tolstoi, Dostoievski inscrevem seus personagens na própria vida. Eles dão a ver a subjetividade humana no centro de certo meio, certo tempo, certa história. É uma contribuição importante da literatura ao conhecimento do ser humano, ao conhecimento das relações entre os humanos, ao conhecimento da sociedade e dos tempos históricos

Morin, 2010, p.270-271

É baseado nessa visão que iniciamos o desenvolvimento deste trabalho de tese de nosso doutoramento, num programa aberto ao diálogo entre as muitas vertentes das ciências humanas, o que nos possibilitou, sobremaneira, a experiência da interdisciplinaridade.

Antes do início desta jornada investigativa, sabíamos que seria necessário nos localizar num programa que estivesse aberto a esse diálogo, a essa conversa entre diferentes áreas do saber. Tínhamos a certeza dessa necessidade, porque conhecíamos bem o nosso objeto de pesquisa: o surdo sinalizador. Por nossa experiência docente, já havíamos percebido que qualquer abordagem que fizéssemos sobre a complexidade posta nas questões sociolinguísticas ligadas à pessoa surda precisaria necessariamente considerar o interdiálogo, precisaria considerar a conversa entre disciplinas distintas. Por isso, embora possa causar algum estranhamento o fato de sermos da área de Letras e estarmos localizados num programa de pós-graduação da Nutrição, vale esclarecer que neste programa, pela linha de pesquisa a que nos vinculamos e pela *expertise* de nossos orientadores, vimos a possibilidade

da interdisciplinaridade. Foi neste PPG ANS que tivemos a possibilidade de passear por distintas áreas do conhecimento, sem as barreiras tão comumente encontradas em virtude da falta do diálogo percebido nas ciências humanas. A propósito dessa secção, Morin nos apresenta o princípio da disjunção.

Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamo de o “paradigma de simplificação”. Descartes formulou este paradigma essencial do ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdades as ideias “claras e distintas”, isto é, o próprio pensamento disjuntivo. Este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX.

Tal disjunção, rareando as comunicações entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, devia finalmente privar a ciência de qualquer possibilidade de ela conhecer a si própria, e mesmo de se conceber cientificamente. Mais ainda, o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. (MORIN, 2005, p.11)

Correndo o risco da redundância, mas primando pela clareza, não podemos prescindir de explicitar a perspectiva sócio-histórica da qual partimos e que compuseram nosso percurso até aqui. Muito mais que analisar aspectos históricos para o avanço, atraso, acertos ou equívocos da medicina na área da surdez – o que frequentemente se faz nas pesquisas realizadas em torno dessa temática – buscamos aqui o percurso sócio-histórico da pessoa surda, posto que o nosso olhar investigativo não se centra na patologia; pelo contrário, parte do conceito de despatologização da surdez, revisto por Skliar (1998), que desloca o centro da discussão, retirando o foco das ciências médicas. Aqui, as reflexões se dão a partir do afastamento da patologia surdez e da aproximação do conceito de pessoa surda com diferenças linguísticas, capaz de construir as suas trajetórias de vida, como qualquer outro indivíduo que seja considerado “sem deficiências” ou “normal”. Usamos o termo deficiência por falta de outro que expresse a concepção de diferença, estabelecida pelos padrões sociais de “normalidade”, por isso, as marcas discursivas das aspas. Entretanto, o conceito de deficiência, normatizado juridicamente e tema público amplamente difundido, carece, ainda, de reflexões mais profundas, visto que a sua complexidade ultrapassa a possibilidade de criação de grupos (pessoas com deficiências), que pela própria semântica da palavra, são pessoas que apresentam *déficits* (do latim *deficit*, "falta"; o que falta para se completar algo), com relação a um parâmetro de normalidade, também, carente de reflexões.

Cabe ressaltar que essa normatização, no caso da surdez, advém da corrente médico-corretiva em relação à patologia. Vem se construindo há séculos e, hoje, chega aos nossos dias sob a forma de medicalização de diversos tipos: terapias fonoaudiológicas de oralização, implante coclear, entre outros exemplos dessa abordagem da surdez e consequente estigma da pessoa surda, posto que reforça para essa pessoa o sentido de falta, de menos, e cria uma categoria, de certa forma, dependente, necessitada de tutores. Esse quadro põe o surdo em relação ao ouvinte, ou melhor, contrapõe a patologia à normalidade. Essa contraposição cria o estigma, que, segundo Goffman (1998), se constitui da seguinte forma:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças [...] (GOFFMAN, 1998, p. 8)

Entretanto, não é nosso objetivo neste estudo o aprofundamento desses conceitos de deficiência e normalidade. Centramo-nos, como já o dissemos, na pessoa surda, reflexo de lutas e construções históricas, portadora de identidade e cultura próprias, como resultado do avanço social que presenciamos a partir da década de 80, em virtude da legitimação das línguas de sinais. Referimo-nos, portanto, a surdos sinalizadores. Entretanto, para analisar o percurso histórico desse surdo sinalizador, é necessário, a nosso ver, passear pela história da surdez, vista como deficiência. Nesse caso, sua maior expressão é o movimento de oralização, que é a vertente ideológica que parte do conceito de deficiência para reparar uma falta específica: no caso do surdo, a audição e, conseqüentemente, a fala. Seu objetivo é que esse surdo se iguale ao padrão de normalidade, cuja referência é o ouvinte, ou dele se aproxime.

A pessoa surda sinalizadora, para este estudo, portanto, não se encontra vitimizada num processo patológico, mas diferente por possuir códigos linguísticos e culturais distintos do estabelecido pela sociedade. É percebida como pessoa detentora de condições de crescimento e desenvolvimento social, contanto, que lhe sejam oferecidas condições satisfatórias de construção de uma identidade híbrida (HALL, 2005), que lhe permita transitar em culturas distintas num mesmo espaço geográfico, já que, sob esse conceito de surdez despatologizada, o surdo transita entre dois grandes grupos culturais: o grupo de ouvinte, pela língua portuguesa escrita e o grupo de surdos sinalizadores pela língua de sinais³.

³ A Libras, Língua Brasileira de Sinais, não possui registro escrito, portanto, a língua escrita do surdo brasileiro é a Língua Portuguesa. Conforme a lei 10.436/2002, em seu artigo 4º, parágrafo único, “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Como mencionado no início desta introdução, o conceito de interdisciplinaridade se apresenta como um dos elementos – quiçá, um dos principais – para que cheguemos ao tecido complexo da questão social vivida pelo surdo sinalizador, considerando-o como membro de grupos culturais minoritários em constante confronto com grupos culturais majoritários, formados por ouvintes desconhecedores da língua de sinais. É buscando a união dos saberes, ou o que ela nos pode oferecer em seus pontos de intercessão, que tentamos construir o raciocínio acerca de nosso problema de pesquisa. Sobre a interdisciplinaridade, nos diz Rattner:

O saber interdisciplinar se forja no encontro e no enfrentamento de saberes diferenciados e na busca de sentido da vida pelos seres humanos que procuram apreender e compreender os processos, através dos quais encontram sua identidade e superam suas angústias existenciais. (RATTNER, 2006)

Buscamos, neste percurso, baseados na teoria do complexo de Morin (2005), realocar nosso objeto. É importante dizer que através do cinema, como lugar-de-olhar, e da análise fílmica, como ferramenta metodológica, cuja utilização justificaremos mais adiante, tentamos fugir da superficialidade com que se vê a pessoa surda nesse emaranhado social complexo em que vive. A complexidade das relações precisa ser vista e considerada, para que o pesquisador consiga, realmente, penetrar o cerne da questão. Se não pensamos o complexo das relações, ficamos na superficialidade, muito própria das disciplinas fragmentadas. O simples, em ciência, aniquila a possibilidade de se enxergar o complexo e gera um pensamento mutilador. Segundo Morin (2005), um pensamento mutilador gera ações mutilantes.

[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos, rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar..., mas tais operações, necessárias à inteligibilidade correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu os indiquei, elas nos deixaram cegos. (MORIN, 2005)

Assim, a necessidade de se debruçar sobre a complexidade das relações da pessoa surda é premissa para qualquer estudo que queira compreender a questão e perceber suas variáveis. É na religação dos saberes que se centra a nossa busca pela descoberta do complexo na relação de surdos sinalizadores e ouvintes sem língua de sinais. Simplificar essa relação é olhá-la de prismas estigmatizantes ou viciados, o que vêm fazendo alguns movimentos

investigativos da Educação e da Linguística. Nenhuma dessas ciências pode avançar a uma compreensão mais profunda, desurdindo as tramas imbricadas em relações tão complexas, sem convidar as demais ciências que perpassam essas relações. Como são práticas que ocorrem com frequência importante em Educação e em Letras – áreas do saber com as quais temos bastantes e contínuas relações, pela nossa prática docente – para aclarar, podemos citar um exemplo de uma relação simplificada: buscar pela Linguística justificativas para práticas deficientes (considerando a normatividade linguística) de produção escrita do surdo sinalizador em fase secundária do processo de escolarização. Em contrapartida, um exemplo de busca pelo complexo seria compreender a partir de aspectos sócio-históricos as construções culturais e identitárias do surdo, buscar na Linguística subsídios para a compreensão dos mecanismos de produção da língua escrita, entender pela Sociologia que relevância tem esse fato social e, com a contribuição da Psicologia, de que forma ele impacta o sujeito e como este sujeito passa a se colocar no ambiente sociocultural em que vive. A Educação e a Filosofia mostram onde estão os pontos de intercessão nessas disciplinas, o que promove a possibilidade da interdisciplinaridade. É nessa intercessão, e mais, nas brechas que as disciplinas apresentam pela fragmentação, que é possível encontrar a complexidade das relações.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Justificativa

Para fins didáticos, dividimos esta justificativa em três partes. Na primeira abordaremos a complexidade nas interações comunicativas entre surdos e ouvintes, focando o processo de exclusão e autoexclusão social, pela impossibilidade de comunicação, devido ao uso de códigos distintos e ao choque cultural entre grupos em confronto linguístico. A segunda parte justifica a presença do conceito de comensalidade trazido a este estudo. Localizando-nos num programa de pós-graduação ligado à área da Nutrição, mais especificamente, ligado à comida e suas relações antropossociais, elegemos a comensalidade como eixo estruturante deste estudo. É à mesa que as relações se constroem tanto para o fortalecimento do indivíduo em formação, quanto se reconstroem ou se destroem, culminando no processo de inclusão ou exclusão social. A terceira parte justifica o cinema como lugar-de-olhar, e a análise fílmica como ferramenta metodológica.

1.1.1 A pessoa surda

A pessoa surda, embora nasça e viva imersa numa sociedade cujos indivíduos, agrupados, vivem e compartilham a cultura estabelecida, torna-se marginal a partir da mútua falta de compreensão dos códigos postos por essa sociedade. O surdo é um ser bilíngue-bicultural (SKLIAR, 1998). Bilíngue porque, idealmente, se comunica pela língua natural⁴, língua de sinais, e pelo registro escrito da língua portuguesa (referimo-nos a surdos sinalizadores em países de língua portuguesa). Bicultural porque compartilha a cultura dos

⁴ Todos os seres humanos nascem com uma capacidade inata para desenvolver linguagem. As línguas naturais são aquelas que podem ser adquiridas pelas crianças, de forma natural e inconsciente, através da interação com os seus falantes (no início da vida, principalmente, com os pais), permitindo-lhes o desenvolvimento linguístico e cognitivo e servindo de suporte para a aprendizagem de outras línguas e todo o gênero de conhecimentos.

As línguas de sinais são as únicas que as crianças surdas podem adquirir naturalmente, pelo que são as línguas naturais dos surdos. Isto significa que, para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, a língua natural dos pais é diferente da língua natural delas. (GOLDFELD, 2002)

ouvintes pela língua escrita e a cultura surda pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos nos países e regiões onde vive. Entretanto, esse bilinguismo, no âmbito da Educação, permanece ainda bastante incipiente, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado, ou seja, aprender a juntar letras e formar palavras, não significa que seja um indivíduo letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua e apto à comunicação nos diversos níveis.

A complexidade linguística vivida pela pessoa surda intensifica-se ao analisarem-se as relações socioculturais em que se encontra inserida. O processo de aquisição da língua materna⁵ para os ouvintes configura-se naturalmente, haja vista a pré-disposição do ser humano para essa aquisição (CHOMSKY, 1977). Porém, para o surdo, ainda que esteja pré-disposto à aquisição de uma língua – como podemos ver no Artigo 1 deste estudo – esta não lhe é disponibilizada por seus primeiros interlocutores: familiares, geralmente, desconhecedores da língua de sinais. Por isso, essa língua, que a pessoa surda adquirirá no período de escolarização (se a família optar por que essa pessoa seja sinalizadora), não é a língua materna do surdo, pois não é o seu primeiro código de comunicação quando em fase de aquisição linguística. O primeiro código é aquele que, por um contrato linguístico (CHARAUDEAU, 1983) com os primeiros interlocutores, a criança surda desenvolve. Trata-se, neste caso, de alguns sinais, mais relacionados à mímica, um tipo de variante onomatopaica visual, que no decorrer do tempo vai sendo abandonada pelo surdo ou mantida no restrito âmbito do núcleo familiar primário. Assim, o surdo, com todas essas questões linguístico-identitário-culturais, é passível de viver situações graves de exclusão social, já que a possibilidade do elemento desencadeador das trocas languageiras (CHARAUDEAU, 1983) está ausente. Esse elemento é a língua, que atua como veículo de materialidade do pensamento e como formadora deste, o que a configura como produtora de subjetividade e de compartilhamento cultural. Dessa maneira, o processo de exclusão social não se dá apenas pela privação da frequência a determinados espaços sociais, mas – e acima de tudo – pela constatação do próprio sujeito de que aquele espaço não lhe pertence. É o não pertencimento, talvez, a forma mais grave da exclusão, posto que compromete a significação do espaço. Todo

⁵ Língua Materna é a primeira língua que uma criança aprende: primeiramente, no contato com os pais e outros membros da família e depois nos contatos com a comunidade em que vive. É através da Língua Materna que a criança aprende a expressar-se e forma o conhecimento do mundo, adquirindo, para além da competência linguística, valores sociais e pessoais. Na maioria das vezes, é a língua utilizada no dia-a-dia. A maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, não sendo expostas à língua de sinais do seu país, nem tendo possibilidades de acesso natural à língua oral dos pais. Apesar de necessária para a vida do surdo, será muito difícil que ele consiga dominar perfeitamente a língua oral, e faça com que ela sirva a todas as suas necessidades, pelo que esta não poderá ser a sua língua materna. (GOLDFELD, 2002)

esse processo acarreta implicações psicossociais que limitam esse indivíduo surdo e o conduzem à autoexclusão simbólica, pela ausência das vivências culturais compartilhadas.

1.1.2 A comensalidade

(Sobre a comensalidade) O que ontem nos fez humanos, continua ainda hoje a fazer-nos de novo humanos. E se não estiver presente, nos fazemos desumanos, cruéis e sem piedade. Não é esta, lamentavelmente, a situação da humanidade atual? (BOFF, L. Comensalidade: a passagem do animal ao humano.

JB Online. Internet, 14 de outubro de 2012.

Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2012/10/14/comensalidade-passagem-do-animal-ao-humano/>. Acesso em: 26 maio 2015.

Alguns pesquisadores amigos nos fizeram questionamentos sobre o porquê de situar esta pesquisa no campo da Alimentação e Nutrição. Afirmam existir uma distância entre o nosso objeto de pesquisa e o que a pós-graduação em Nutrição poderia nos oferecer. Passamos então a desenvolver a justificativa para pertencer a este programa.

Em primeiro lugar, é importante entender que a linha de pesquisa a que nos agregamos relaciona-se com os aspectos antropossociais da comida. Não se centra na faceta médica da Nutrição, mas nas relações humanas geradas a partir do alimento. Com isso, não estamos ligados aos nutrientes, mas aos sentidos significados. Estamos ligados à dimensão simbólica do alimento.

É claro que a importância da pesquisa médica quantitativa não é questionada em nenhum momento deste estudo, posto que reconhecemos as demais linhas de pesquisa neste programa como fundamentais para a sua existência e para a construção do saber nutricional; entretanto, o NECTAR – Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação, núcleo a que nos filiamos pela característica de nosso trabalho, é um grupo de pesquisa que desenvolve investigações acerca da produção de sentidos e significados sobre o alimento na cultura e sobre o campo científico da Alimentação e Nutrição.

Em segundo lugar, nenhuma investigação que envolva o ser humano como objeto de pesquisa, considerando-o em suas dimensões antropossociais, está distanciada da produção de sentido a partir da comida, posto que as relações sociais em todos os sentidos são sempre mediadas pelo alimento. O nutriente supre o ser biológico, mas é na produção de sentido mediada pela comida que se constroem as relações humanas nos mais diferentes níveis culturais, intelectuais e sociais. Então, a comida supre o humano em nós. Como nos afirma Boff (2012), ela é um elemento produtor de humanidade, estreitamente ligado à comensalidade. Boff, parafraseando Lévi-Strauss, afirma que o domínio da cozinha constitui uma forma de atividade humana verdadeiramente universal.

Nutrir-se nunca é uma mecânica biológica individual. Consumir comensalmente é comungar com os outros que conosco comem. É comungar com as energias cósmicas que subjazem aos alimentos, especialmente a fertilidade da terra, o sol, as florestas, as águas e os ventos. (BOFF, 2012)

É nesse sentido agregador da comida que nos localizamos no Programa de Pós-graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde. O alimento como condensador dos vários aspectos simbólicos ligados ao sujeito nos traz a possibilidade de universalidade. Já não mais estamos restritos ao INES ou aos nossos alunos surdos; mas, a partir da definição do eixo da comensalidade, ampliamos o nosso universo a tudo o que diz respeito à dimensão humana da pessoa surda, porque, a partir das relações que se estabelecem à mesa, é possível compreender o fluxo antropológico do desenvolvimento humano. Comer com o outro é conviver (viver com), é interagir, é transitar em diversos níveis de sociedade, enfim, é realizar as dimensões socioculturais, sociolinguísticas e socioafetivas.

Nossa própria cultura concebe o comer de forma muito diferente. Para nós brasileiros, comer é um ato social e não privado. Valoriza-se o ato de comer em grupo e há diferenças significativas entre o comer cotidiano e o comer cerimonial ou entre o comer em família, em casa e o comer em público. A dimensão simbólico-ritual do comer se expressa de forma evidente nas práticas do “almoço do domingo”, de convidar amigos para jantar em casa, ou convidar amigos para “jantar fora”, de casa. Reproduz-se então o corpo social. (WOORTMANN, 2013, p.6-7)

Poderíamos abordar a temática do comer, sob vários aspectos e com abordagens das mais distintas, já que o assunto é dos mais abrangentes, entretanto, delimitando o tema ao nosso estudo, observamos a existência de dois grandes espaços geográficos, que, certamente, se constituem, por suas pré-existências, como espaços simbólicos: os espaços de encontros de surdos sinalizadores; e os espaços de isolamento do sujeito surdo, pela falta de interlocutores

que sinalizem. Ambas são zonas de confronto, já que entendemos o confronto como o enfrentamento do desafio da comunicação entre pessoas de grupos culturais distintos.

O alimento está presente fortemente nesses espaços, ou mais: ele os compõe e os classifica. Explicamos: o simbólico do alimento permite a grupos de surdos sinalizadores escolherem este ou aquele lugar para uma reunião rápida, após o colégio; para um encontro de fim de semana; para um chopinho com os amigos num fim de dia laboral; num evento qualquer em que se queira comemorar, enfim, é a comida, juntamente, com a possibilidade de se obter e compartilhar essa comida com maior ou menor clareza e compreensão, com maior ou menor presteza e efetividade, com maior ou menor empatia entre os participantes da cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2004) que vai determinar a escolha. Para os grupos de surdos sinalizadores, a cenografia em que se concretiza o enunciado deve ser mais confortável para a recepção da sinalização. Essa cenografia, que não é material, mas comunicacional.

A partir dessa decisão pelo grupo de surdos sinalizadores, os comensais se situarão no simbólico das relações. O alimento, visto como pano de fundo, acaba por protagonizar a cena enunciativa e todas as relações postas para a sua concretização.

Como já citado, Woorthmann (2013) afirma que para os brasileiros, comer é um ato social. Comer com o outro, segundo Boff (2012), realça a nossa humanidade. Para a pessoa surda, não é diferente: uma de suas vertentes de humanidade está no compartilhar o alimento, sob convenções sociais que indicam as relações ali estabelecidas. Estas convenções falam da origem, da intimidade, dos gostos, das preferências e das hierarquias dos comensais.

Enxergando a comensalidade como um aspecto antropológico de importante significado nas relações de confronto que analisamos neste estudo, não poderíamos abrir mão dessa faceta de nossa humanidade que, de certa forma, nos equaliza; ao mesmo tempo que nos diz quem somos e que espaços nos pertencem.

Localizar este estudo na linha de pesquisa Política, saberes e práticas em alimentação, nutrição e saúde foi a possibilidade de ver o nosso objeto em interações comunicativas o mais próximo possível do “real”. E aqui usamos o termo “mais próximo possível do real” porque acreditamos que o real é alterado pelas percepções, tanto do pesquisador, quanto do pesquisado, que representa esse real de forma peculiar à sua subjetividade. Em resumo, em se tratando de uma pesquisa que se predispõe a ser interdisciplinar, a comensalidade traz a possibilidade de se constituir como o mencionado ponto de intercessão entre os saberes. Consideremos, neste caso, que o papel de ponto de intercessão só pode ser desempenhado por um elemento capaz de estabelecer a conversa entre distintas áreas do conhecimento. A comida

gera essa possibilidade de intercessão, porque passeia pelo biológico, social, antropológico, psicológico, cultural, enfim, circula por todos os setores do humano.

1.1.3 O cinema

Embora sejamos docentes do Instituto Nacional de Educação de Surdos e lá, com certeza, tivéssemos material humano para uma pesquisa de campo, concluímos que qualquer número de componentes de grupos focais ou entrevistados não nos daria, tamanha a complexidade das relações da pessoa surda, resultados satisfatórios que pudéssemos estender à comunidade surda brasileira, por exemplo. Então, pensamos numa ferramenta que tivesse a capacidade de afinar o olhar para o tempo, o espaço, a memória, a arte e as relações estabelecidas pela comida. O cinema se nos apresentou como elemento que se disponibilizava a ser esse espaço e gerava uma ferramenta de análise importante para a obtenção de resultados mais amplos.

Para especificar o campo da observação, bem como justificar a sua eleição para este estudo, pautamos nosso argumento na seguinte premissa: se a comida e suas relações antropossociais são elementos fundamentais, capazes de estabelecer a relação entre componentes da tríade sujeito, alimento, identidade; o cinema é campo amplo de representações sociais e possibilita uma ferramenta metodológica, a análise fílmica, capaz de prover a compreensão desse fenômeno. Segundo Guigue (2010), o cinema pode ser apreendido como experiência de vida, o que quer dizer que ele não se restringe a um objeto de admiração do belo da arte. O cinema é capaz de marcar significativamente a nossa existência e, nesse sentido, configurar-se como uma experiência de vida. Esta, vista como algo que pode marcar não só o sentido da visão ou da audição, pelos recursos que disponibilizam as modernas salas de cinema, mas a vida, posto que põe em jogo nossa própria existência. O cinema pode significar ou ressignificar aquilo que somos.

Comparando-o com outras linguagens, para este estudo, em cujo centro de toda a discussão encontra-se a pessoa surda, o cinema produz familiaridade no nível comunicacional. Isto significa dizer que, sendo um sujeito cuja língua é espaço-visual (língua de sinais), o surdo sinalizador vê com familiaridade e conseqüente conforto as narrativas imagéticas possibilitadas pelo cinema. E este, por essa empatia comunicacional, reflete aquele com

sensibilidade mais acurada, posto que ambos compartilham um código muito semelhante: a linguagem imagética.

As diferentes culturas de diferentes sociedades acercam-se pela possibilidade fílmica de identificação da humanidade que nos aproxima. Assim, não é raro que, em detrimento de, por exemplo, o estranhamento cultural que possa gerar um filme japonês ou chinês para um espectador ocidental, haja um elemento comum que nos possibilite o reconhecimento de nós mesmos, indivíduos culturalmente distanciados. É, também, nas narrativas fílmicas que os conceitos de familiar e de exótico, apresentados por Velho (1978) se evidenciam. O familiar pode nos soar exótico e o exótico nos soar familiar. Trazendo esse olhar para as comunidades brasileiras de surdos, não é raro que ouvintes sejam surpreendidos e tenham seus olhares curiosos desafiados por grupos de surdos sinalizadores em conversas espontâneas em lugares públicos. Ou seja, nesse caso, o que deveria ser familiar, já que são indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade, soa como exótico: surdos sinalizando em lugares públicos é algo tão exótico quanto outra manifestação de outros grupos culturais minoritários, como um grupo indígena, por exemplo, realizando um ritual qualquer, pertencente à sua cultura, numa praça pública de uma zona urbana. Geograficamente, tudo isso é familiar, é socialmente pertencente; porém, simbolicamente, o sentido que o grupo cultural majoritário atribui é o de exótico.

Continuando nessa linha de raciocínio apoiada na reflexão de Gilberto Velho, vemos o cinema – além de campo de observação – como um elemento mediador entre diferentes culturas. Ele pode aproximar os saberes, pois em sua própria gênese já se apresenta multidisciplinar, bebendo em fontes como o teatro, a fotografia, a música e as artes plásticas. Essa transversalidade nos discursos das distintas artes, longe de questionar do cinema a sua qualidade de sétima arte, fortalece-lhe a existência enquanto arte nascida na interdisciplinaridade, mas independente e única em sua trajetória de construção, desconstrução e reconstrução do real. Vejamos o que nos diz Seabra:

Efetivamente, as capacidades narrativas e discursivas do cinema são potencialmente maiores e diversificadas, desde logo porque o som está acoplado à imagem, mas também pela criação da ilusão da passagem de tempo quando assistimos à projeção da imagem fílmica, e ainda pela capacidade que esta tem para criar a noção de espaço bi ou tridimensional, ilusão que deriva simultaneamente da mise-en-scène e da fragmentação do espaço em consequência da mudança de enquadramento (SEABRA, 2014, p. 50).

Neste ponto, vale um aparte para uma breve reflexão sobre a temporalidade cinematográfica, que não se encontra em outras vias discursivas que não pressupõem o

movimento temporal e espacial oferecido pelo cinema. Essa temporalidade sustenta e valora os movimentos históricos, que em nenhuma hipótese podem ser esquecidos pelo pesquisador que se propõe a ver a complexidade das relações sociais da pessoa surda, de acordo com o tempo histórico em que se dão os fatos, posto que é a sua própria história que justifica os lugares simbólicos ocupados hoje pelos diversos grupos culturais de surdos. Não se trata da reprodução histórico-temporal, mas da relação que esse tempo mantém com a memória que embasa as construções identitárias, assunto que abordaremos adiante. Assim, a junção desses elementos constituintes da narrativa fílmica possibilita a condensação de todo material necessário para se olhar um objeto tão complexo em um só espaço, o que faz do cinema o espaço revelador dos distintos espaços e o tempo-movimento dos movimentos históricos ao longo da história do surdo.

As leituras do mundo através da imagem, realizadas pelos espectadores de um filme, seja ele ficção ou documentário, ressignificam-se pela familiaridade ou distanciamento que mantemos com o discurso fílmico. Nesse sentido, é importante perceber a empatia dos espectadores com as narrativas fílmicas que falam de seus passados, seus presentes e vislumbram seus futuros ou suscitam a possibilidade de imaginá-los. O conceito de familiar ecoa, antes de qualquer outro aspecto sociocultural, pela via da narrativa, que prescinde da língua escrita para priorizar a imagem proposta pelo contador de histórias cinematográficas. Retomando Seabra (2014), é preciso questionar a hegemonia da escrita como forma exclusiva de narração. O discurso fílmico é tão válido quanto a Literatura.

Pela empatia, mencionada no parágrafo anterior, o cinema deflagra memórias, embora não tenha esse compromisso, já que não tem compromisso em expressar a realidade. Nem mesmo o gênero documentário, que, teoricamente, seria uma tela expositora da vida real, está comprometido com a realidade, já que parte sempre do ponto de vista, da percepção e das ideologias de quem elabora a obra. Contudo, o cinema se associa à memória no sentido de reavivar ao espectador – e, ao mesmo tempo, confrontar-lhe sua própria existência – seu passado, o passado de seu grupo cultural e as marcas deixadas por seus pares.

Situando o filme no terreno da memória, esclarecemos em simultâneo dois equívocos que por vezes lhe estão associados. Primeiro, distanciamos-lo das fontes primárias, aquelas em que o testemunho deriva diretamente do objeto histórico, porque o filme é sempre montagem, que inclui e exclui, que esconde e mostra, logo, nunca é uma aproximação desnudada ao real, mesmo que estejamos a referir-nos ao documentário. Clarifique-se particularmente este gênero muito do agrado dos historiadores, com base na ideia de aí se apresentar o passado de forma válida, pressuposto que enferma de um erro científico notório. Este tipo de cinema nunca reflete diretamente a realidade, mas antes um processo onde as imagens produzem um discurso narrativo com um significado determinado, ou seja, o que vemos na tela

não são os factos em si, nem sequer como foram vividos pelas personagens, mas imagens selecionadas daqueles acontecimentos, cuidadosamente montadas em seqüências para elaborar um relato ou defender um ponto de vista concreto. (SEABRA, 2014, p. 40-41)

Não é que essa memória seja ditatorial ao indivíduo e lhe imponha um *modus operandi* de vida, mas lhe serve de base de construção ou de negação de seu presente e de seu futuro; serve-lhe como elemento agregador de grupos culturais, ou seja, situa o sujeito num espaço simbólico de pertencimento, impedimento, conforto ou desconforto.

No momento de reter o passado, esse exercício não é feito por “acumulação [e] recolha de todos os acontecimentos vividos por cada indivíduo [como] um mero registo”, antes sendo uma “retenção afetiva e ‘quente’” na qual o “esquecimento [obriga] a que só se possa recordar partes do que já passou. (SEABRA, 2014, p. 52)

Outro aspecto que nos aproxima do cinema, como campo de observação de fundamental importância para o estudo do surdo em suas relações sociais e sua formação de identidade em grupos culturais próprios é a sua capacidade de deflagrar a memória afetiva do espectador, em especial, da pessoa surda. Usando conceitos de Seabra (2014), ousamos propor o seguinte esquema: o filme faz uma evocação histórica que busca a filiação afetiva, promove a partilha comunitária e faz surgir a memória construtora do presente e agregadora sociocultural. Assim, temos:



Fonte: O autor, 2016.

Parafraseando Guigue (2010), a experiência humana promovida pelo cinema universaliza o indivíduo, primando, entretanto, pela sua subjetividade, pois é se individualizando que ele se enxerga membro de um grupo específico; enxerga que esse grupo é subgrupo de outro grupo maior, enfim, o indivíduo desenvolve a noção de pertencimento à comunidade humana, o que coloca o cinema na posição de elemento de inclusão social.

Tal raciocínio se constrói baseado nas reflexões apresentadas neste estudo, bem como, na experiência docente em classes de alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), espaço de Educação de Surdos onde interagimos numa língua viso-espacial, a

Língua brasileira de sinais (Libras), o que direciona todas as abordagens didático-pedagógicas a atividades que recorram à imagem. Essa abordagem nos dá a oportunidade de observar a fluidez do processo linguístico-comunicacional. Cumprimos, assim, com estes últimos parágrafos, a alusão que fizemos na introdução do conceito de universalização do objeto de pesquisa, a partir das narrativas cinematográficas.

Em suma, por vários aspectos didático-metodológicos requeridos para este trabalho e pelas inúmeras possibilidades que nos oferece o cinema, acreditamos que a via fílmica tenha sido um bom caminho a trilhar no desenvolvimento dessa pesquisa.

1.2 Abordagem teórico-metodológica

Nossa pesquisa visa compreender, no sentido weberiano do termo, as relações sociais, as trocas simbólicas e as expectativas dos atores sociais que compõem o universo da surdez (WEBER, 2010). Utilizamos outros autores das ciências humanas para analisar a formação do pensamento e o desenvolvimento da linguagem na criança surda (VIGOTSKY, 1999); as trocas simbólicas entre surdos e ouvintes (GEERTZ, 1989); o estigma social causado pela surdez, bem como as representações sociais construídas por este grupo (GOFFMAN, 2011); a interação entre pessoas próximas ao universo da surdez (BECKER, 1994) e a construção identitária do jovem surdo (HALL, 2005).

Trazemos à discussão, os conceitos organizados por Orlandi (2012), que vê o indivíduo como um sujeito afetado por sentidos sociais, políticos, históricos e psicológicos intrínsecos às formas de comunicação. Para Orlandi, ao se comunicar, o sujeito constitui um sentido e constitui-se a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua, formadora da cultura compartilhada. É necessário compreender como as trocas languageiras acontecem em espaços de interação espontânea. Para isso, o conceito de contrato de comunicação, mostrado por Charaudeau (1983) baseia nossas percepções, pois é através desse contrato que se confirmam ou se negam expectativas no processo comunicacional. Os embates vividos pela pessoa surda são analisados a partir dessas expectativas: suas confirmações ou negações, segundo o conceito de contrato de comunicação.

Faz-se importante, ainda, perceber a imagem construída nas trocas analisadas, a partir da noção de *ethos* discursivo e pré-discursivo, segundo Maingueneau (1989), e o conceito de autoimagem visto em Amossy (2005). Quando o surdo, de alguma maneira, tenta estabelecer o

contato através de um código qualquer que lhe pareça viável ao momento, compõe o seu *ethos* (imagem) a partir de seu discurso. Com isso, altera-se ou não o *ethos* pré-construído por seus interlocutores. Esse conceito, visto por Maingueneau, interessa-nos como compreensão às diversas formações de imagens que se constroem, se reconstroem ou se destroem nas situações comunicativas (MAINGUENEAU, 1989).

Em termos operacionais, procedemos, para o primeiro artigo, à observação participante, segundo Minayo (2008), conforme já descrito no introito e na introdução deste estudo.

Para o segundo e o terceiro artigos, utilizamos a análise fílmica, segundo Vanoye (1994) e Seabra (2014), considerando o movimento mimético de composição de obras cinematográficas. A linguagem mimética do cinema descortina aspectos do mundo e os apresenta como elementos que podem ocupar vários lugares psicossociais, de acordo com o apelo que essa arte faz às funções conativa, emotiva e poética da linguagem (JAKOBSON, 1970). Assim, a obra de arte fala aos mais diversos interlocutores, por uma linguagem que os atinge de forma também diversa. A percepção realizada por cada interlocutor será mais ou menos significativa e impactante, de acordo com aspectos psicológicos que interfiram em sua recepção.

Como já mencionado neste texto, selecionamos dois filmes que tratam do tema da surdez: *E seu nome é Jonas* (STRUTHERS, 1979) e *A família Bélier* (LARTIGAU, 2014).

1.3 Objetivos

Circunscrevemos nosso objetivo mais geral à compreensão, no sentido weberiano do termo, de relações sociocomunicacionais construídas entre surdos sinalizadores e ouvintes a partir da comensalidade em família e em espaços públicos de disponibilização do alimento, tendo por campo da observação espaços que contemplem e filmes que abordem o universo da pessoa surda sinalizadora.

Num olhar mais específico, buscamos:

- perceber a interação comunicativa entre surdos e ouvintes, analisando as tensões na possibilidade ou impossibilidade da comunicação;
- analisar as possibilidades que se dão à mesa, entre comensais, para que se fortaleçam ou não as relações da criança e jovem surdos e seus interlocutores;

- compreender, a partir das relações sociais em espaços de disponibilização da comida, processos de exclusão ou inclusão social;
- identificar os espaços simbólicos da comida e da comensalidade nas relações entre surdos e ouvintes, em filmes que abordem a surdez em seus diversos aspectos, bem como entender como a pessoa surda transita por esses espaços simbólicos e qual o seu nível de pertencimento a esses lugares.

2 COMER À MESA: A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA PELA FAMÍLIA, ATRAVÉS DA COMENSALIDADE.⁶

2.1 Introdução

Com frequência importante a pessoa surda, pela complexidade comunicacional, se isola dos componentes que formam seu núcleo familiar primário. Essa talvez seja a forma mais dura do processo de exclusão, pois, se nesse núcleo, em que qualquer indivíduo deveria se sentir acolhido, incluído, o surdo não consegue desenvolver o sentimento de pertencimento, como será a inclusão nos demais espaços sociais geográficos e simbólicos, cujos elementos componentes, geralmente, não possuem vínculos socioafetivos mais significativos?

Sabemos que o não desenvolvimento de uma língua, impede a estruturação do que entendemos por linguagem, cuja prática é fundamental para a construção das identidades e dos grupos culturais. Para as reflexões apresentadas, apoiar-nos-emos nos conceitos de fala interior e formas superiores de pensamento desenvolvidos por Vygostky (1999). Traremos, ainda, a contribuição de Bakthin para pensar a linguagem no nível do enunciado, como ente filosófico e antropológico, que se diferencia do conceito de língua. Esta, relacionada ao signo linguístico, é um dos componentes da linguagem, mas não deve ser tomada metonimicamente. Para esta pesquisa, duas línguas são consideradas: a Libras, Língua Brasileira de Sinais, e a Língua Portuguesa em seu registro escrito.

Trata-se de um ensaio elaborado a partir de experiências vividas ao longo de cinco anos de atividades docentes em escolas especiais sinalizadoras, voltadas para a Educação de Surdos. O objetivo é compreender, no sentido weberiano do termo, a relação entre o desempenho escolar e comunicativo de alunos dessas escolas, cuja orientação linguístico-pedagógica é o Bilinguismo – que, no caso da pessoa surda, se configura como a legitimidade que tem essa pessoa para adquirir duas línguas em seu processo de aquisição linguística e de escolarização: a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa, em seu registro escrito, como segunda língua – e o aspecto socioafetivo comunicacional desenvolvido com os componentes do núcleo familiar primário.

⁶ OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves; FERREIRA, Francisco Romão; PRADO, Shirley Donizete. Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda pela família, através da comensalidade. *DEMETRA*. v. 12 n. 4, 2017. *In press*.

Vale ressaltar que este é um esforço de uma investigação que contempla a noção de interdisciplinaridade e que deve ser compreendido como o resultado de percepções preliminares do campo. É o fruto de uma aproximação ao campo da surdez, sob um olhar científico-metodológico e faz parte de um processo de doutoramento.

O nosso interesse é o de compreender como se dão as relações sociais da criança surda desde a infância em família, o ingresso nas instituições escolares, suas limitações no processo de aprendizagem e o estabelecimento de vínculos sociais com o universo ouvinte, tendo a mesa e a comensalidade em família como o eixo central da nossa argumentação. Uma cena familiar banal, como o silêncio nos momentos de pedir ou atender a uma solicitação por mais comida ou mais sal, na hora de argumentar que gosta ou não de um prato ou de uma forma de comer, reveste-se de importante complexidade. A necessidade de estruturas linguísticas, nem sempre desenvolvidas para imaginar, pensar, criar soluções para esses pequenos problemas que surgem nas refeições em família, primeiro espaço social de exercício da comensalidade, é desconhecida de muitos. A comensalidade – elemento antropológico que pressupomos poder realizar a mediação do encontro dos aspectos linguísticos com os socioculturais – é vista por Leonardo Boff (2012) da seguinte maneira:

“[...] uma das referências mais ancestrais da familiaridade humana, pois aí se fazem e se refazem continuamente as relações que sustentam a família. A mesa antes que um móvel remete a uma experiência existencial e a um rito. Ela representa o lugar privilegiado da família, da comunhão e da irmandade. Partilha-se o alimento e, junto com ele, comunica-se a alegria de encontrar-se o bem-estar sem disfarces, a comunhão direta que se traduz pela sem cerimônia dos comentários dos fatos cotidianos, das opiniões sem censura sobre os acontecimentos da crônica local, nacional e internacional”. (BOFF, 2012)

Acreditamos, portanto, que a participação familiar no momento da comensalidade pode ser um tempo importante para auxiliar no processo de escolarização e desenvolvimento das relações socioafetivas na escola e na família.

A metodologia aplicada foi a da observação participante, sem interferir diretamente – o que implicaria a participação ativa dos alunos – portanto, a observação de que tratamos não implicou nenhuma interação, como entrevistas ou conversas direcionadas à pesquisa. Tratou-se de ação unilateral, que é descrita por Minayo (2008) como “um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

Ao longo da nossa experiência profissional observamos três perfis que se repetem com certa regularidade entre os alunos surdos sinalizadores em seus espaços escolares. Os alunos

possuem aproveitamentos, rendimentos escolares e comportamentos diferentes, o que nos motivou as escolhas, haja vista a possibilidade de comparação. Escolhemos essa técnica de pesquisa, porque nela “o pesquisador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este contexto”.

A definição dos parâmetros para a observação e avaliação dos perfis teve em conta suas habilidades para quatro aspectos avaliativos: interação em língua de sinais (recepção e emissão de mensagens em Libras); organização do pensamento para a elaboração de frases semanticamente aceitáveis em língua portuguesa escrita; estabelecimento de relações entre significado e significante e a devida compreensão de conceitos. Complementarmente, foi considerada a observação da eventual presença de pais de alunos às escolas, que, geralmente, dada a complexidade do processo, contam com um espaço físico específico para agregar responsáveis pelos alunos e promover ações mais participativas das famílias. Como fazem parte do cotidiano escolar, é inevitável que se percebam alguns pais mais frequentes e participativos no processo de escolarização de seus filhos.

Nossas primeiras impressões do campo revelaram padrões recorrentes entre os alunos, que nos chamaram a atenção. São problemas e perfis parecidos que puderam ser observados em diferentes turmas, nos diferentes anos de experiência docente. A regularidade observada entre os alunos foi então agrupada da seguinte forma:

- a. Primeiro perfil= alunos do Ensino Fundamental, semiproficientes em Libras, semianalfabetos em Português escrito, alunos da Educação Especial desde o início do processo de escolarização.
- b. Segundo perfil = alunos do Ensino Fundamental, semianalfabetos em Libras, semianalfabetos em Português escrito, iniciados na escola pública inclusiva (Rede municipal de ensino) e trasladados à Educação Especial.
- c. Terceiro perfil = alunos do Ensino Médio, proficientes em Libras, proficientes em Leitura e razoável conhecimento da escrita em Português, estudantes da Educação Especial desde o início do processo de escolarização.

Com esses três perfis, acreditamos ser possível construir um mosaico que nos proporcione uma compreensão do processo de percepção desses padrões recorrentes entre os alunos. Utilizamos o termo mosaico a partir da perspectiva de Howard Becker (1994). Para ele, “a imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão

do quadro como um todo”. Deste modo, os diferentes fragmentos que compõem o mosaico contribuem de modo diferente para a nossa compreensão e nenhuma das peças está solta, sem sentido, todas estão em relação umas com as outras.

2.2 Entendendo os conceitos de língua, linguagem e pensamento

Consideramos, neste estudo, o conceito de despatologização da surdez, segundo Skliar (1998), que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, a partir das legitimações dadas às línguas de sinais, em diversas sociedades. Tais legitimações deslocam a surdez a um lugar de formação de grupos culturais, ou seja, a patologia não é mais o problema, mas um dado menor diante da necessidade de se construir uma cultura e uma identidade próprias, a partir de uma língua própria.

Ao pensar a língua de sinais como entidade capaz de prover ao sujeito surdo a possibilidade de compreensão não só da concretude do mundo, mas, também, de conceitos abstratos, temos o conceito de língua, como nos ensina Saussure (1995), possibilitando a compreensão do sujeito e do mundo que o cerca, através desse componente da linguagem. Esta, vista sob a perspectiva de Bakhtin (2006), pretende dar conta do processo de comunicação humana como elemento antropológico, que tem como unidade de estudo o enunciado.

Teoricamente, a criança surda, quando alfabetizada pela proposta do Bilinguismo, estrutura a língua de sinais, cuja tendência natural já se manifesta em tenra idade, como a L1 (primeira língua) e adquire a língua portuguesa, em seu registro escrito, como L2 (segunda língua). Entretanto, pragmaticamente, a necessidade de se manifestar em contextos sociais que requeiram comunicação escrita, tende ao processo de contaminação (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006), ou seja, o surdo atribui à língua portuguesa a estrutura semântico-sintática da língua de sinais. O mesmo pode ser verificado em relação ao ouvinte, que “contamina” a norma culta da língua portuguesa escrita com a espontaneidade da língua falada. A prática deflagra estigmas (GOFFMAN, 1975) a surdos e ouvintes, entretanto, se intensifica no caso do surdo, cujo *ethos* pré-discursivo (MAINGUENEAU, 2008) já está socialmente estigmatizado e se confirma na situação comunicativa (CHARAUDEAU, 1983) construindo ou corroborando a imagem que tem de si mesmo e a imagem que gera para o seu

interlocutor (AMOSSY, 2008). Está, assim, configurado o processo de exclusão e autoexclusão social.

Não obstante, Vigotsky (1989), em seus *Fundamentos da Defectologia*, nos traz o conceito de *Formas Superiores de Pensamento*, que passamos agora a desenvolver e aproximar do processo de aquisição da língua pelo surdo. Para vermos esse conceito, precisamos fazer uma comparação, ainda que superficial, entre a criança ouvinte e a criança surda, no momento de desenvolvimento da linguagem e estruturação do pensamento.

Segundo Vigotsky (1999), o desenvolvimento da fala interior é peculiar ao ser humano, portanto, surdos e ouvintes comporão essa fala e levá-la-ão para as outras fases de suas vidas. Assim, o processo de nascimento da fala interior é idêntico para as crianças, independentemente, da condição de surdo ou de ouvinte. Entretanto, a partir da construção dessa fala, a formação do pensamento dependerá de um elemento que lhe dê materialidade. Enquanto a criança ouvinte conta com a fala sonora, que, em via de mão dupla, estabelece com o signo a formação do pensamento verbal – união do pensamento e da fala no significado da palavra; a criança surda, se exposta a um ambiente em que se sinalize, utilizará os sinais em substituição à fala sonora, porém, se o ambiente não lhe é favorável para a apreensão dos sinais sistematizados, não conseguirá cumprir esse processo pela via “normal”, como faz a criança ouvinte, por isso, desenvolve as *Formas Superiores de Pensamento*¹⁶, e, através delas, busca caminhos indiretos para a concretização do processo de formação do pensamento. Tal busca se dá pela impossibilidade, em virtude da surdez, de trilhar os caminhos diretos do desenvolvimento.

Esses caminhos estão mais ligados aos aspectos humanos biológicos, enquanto os indiretos dependem de um esforço adicional para a obtenção de resultados idênticos. Os indiretos, então, relacionam-se à cultura. Assim, a criança surda está obrigada a percorrer outros caminhos para dar conta do que os aspectos biológicos não conseguiram. Esses caminhos indiretos estão intrinsecamente ligados à capacidade que tem a criança de burlar a limitação de seu processo biológico e, através das questões culturais, chegar à conclusão do processo com o mesmo êxito ou êxito aproximado de uma criança ouvinte.

A criança surda, impossibilitada de seguir os caminhos diretos e sem a materialidade que lhe servirá de formação e exteriorização do pensamento – caso de surdos filhos de ouvintes – provavelmente, desenvolvendo as Formas Superiores, criará ela própria os sinais, com os quais se comunicará com a família, os primeiros interlocutores, até que lhe venha a língua de sinais sistematizada, para que faça uma migração da mímica inicial, de sua autoria, para a língua de sinais sistematizada pelo grupo cultural de surdos. Assim, de fato, podemos

dizer que o surdo é, por natureza, um indivíduo trilingue, pois, teoricamente, deve dominar um código de comunicação incipiente, que lhe servirá provisoriamente para a comunicação com os familiares do núcleo primário; a língua de sinais, reconhecida entre grupos culturais de surdos; a língua escrita do espaço geográfico em que está inserido. No caso do surdo brasileiro, o Português escrito.

Acreditamos, então, que um momento de extrema importância para a construção cognitiva do surdo seja aquele em que a criança realiza esse processo, testado e descrito por Vigotsky como fase de aquisição da linguagem. Creemos que, se, tempestivamente, a família puder oferecer à criança a língua de sinais sistematizada e, apensado a essa oferta, primar pela afetividade através de relações de encontro, como o estímulo à comensalidade familiar no comer à mesa, criará o ambiente propício ao fortalecimento da pessoa surda, nos níveis linguístico, cognitivo e social. Não é difícil imaginar que a conjunção entre a língua de sinais e o acolhimento familiar no compartilhamento da mesa formará um indivíduo surdo mais firme e consciente para os diversos embates socioculturais que terá que enfrentar ao longo da vida.

2.3 A comensalidade familiar no fortalecimento da pessoa surda

Quando pensamos no alimento consumido nas mais diversas situações do cotidiano, geralmente, não nos preocupamos com o simbólico estabelecido na relação homem-alimento. Vemo-lo neste estudo como mediador simbólico, que atua nas dimensões cultural, social e psíquica, capaz de se constituir como formador de códigos de comportamento e interação social. É à mesa que os comensais interagem, trocam experiências, afinam-se ou desafinam-se em gostos e preferências. É lugar de troca simbólica. É lugar de unificação antropológica (BOUTAUD, 2011) em que a linguagem do cuidado com o outro, do afeto, do cuidado de si, do sabor, dos gostos e das preferências significa ou ressignifica o sujeito, independentemente de outras linguagens que possam ali existir.

Segundo Contreras e Gracia (2011), o alimento se caracteriza como elemento básico no início da reciprocidade e no intercâmbio pessoal, assim como na manutenção das relações sociais. Uma abordagem puramente nutricional não pode dar conta das relações introduzidas pelo alimento. O ato de comer, para além da questão biológica, apresenta-se como mote para

a construção e manutenção das relações sociais, inclusive, para aquelas que se estabelecem no núcleo familiar primário.

O surdo, geralmente, em famílias de ouvintes, distanciados do universo da surdez, encontra-se em problemática bastante complexa (MORIN, 2006) que requer políticas públicas que instrumentalizem os pais para um diagnóstico precoce e para a introdução imediata da língua de sinais. Entretanto, a questão é bem maior no nível das políticas linguísticas, já que a discussão histórica entre oralismo e sinalização perdura aos nossos dias. Enquanto não se pode contar com medidas efetivas do poder público, que instruem e instrumentalizem pais de surdos, o processo educacional precisa encontrar meios que minimizem a cruel realidade de crianças surdas que não podem contar com encaminhamentos seguros de seus pais para a aquisição tempestiva de uma língua de sinais que estruture seu pensamento e o torne um indivíduo capaz de estabelecer relações concretas e abstratas no mundo social.

Contreras e Gracia (2011) apresentam um quadro bastante interessante que demonstra vinte funções socioculturais da alimentação, são elas: satisfazer a fome e nutrir o corpo; iniciar e manter relações pessoais e de negócios; demonstrar a natureza e a extensão das relações sociais; proporcionar um foco para as atividades comunitárias; expressar amor e carinho; expressar individualidade; proclamar a distinção de um grupo; demonstrar o pertencimento a um grupo; superar estresses psicológicos ou emocionais; significar *status* social; recompensas ou castigo; reforçar a autoestima e ganhar reconhecimento; exercer poder político e econômico; prevenir, diagnosticar e tratar doenças físicas; prevenir, diagnosticar e tratar doenças mentais; simbolizar experiências emocionais; manifestar piedade ou devoção; representar segurança; expressar sentimentos morais; significar riqueza. Todos os itens, de diferentes maneiras, são válidos para este estudo, no sentido de que reforçam a tese de que o desenvolvimento do hábito de comer à mesa, bem como sua manutenção, fortalece o sujeito em sua noção de pertencimento.

Geralmente, componentes de famílias que identificam filhos surdos são desconhecedores da complexidade linguística que se impõe às suas crianças. A tendência dos pais é a naturalização do distanciamento que começa a se estabelecer no próprio lar. Os pais não conseguem se comunicar com os filhos. Estes se isolam em seus mundos de silêncio, aqueles, por falta de conhecimento, tempo e, algumas vezes, vontade, deixam-se levar pelo silêncio decretado pela fatalidade da surdez e, quando percebem, às vezes, é tarde para resgatar esse contato que amalgama o afeto. Perdem, assim, a oportunidade de ajudar os filhos surdos na luta pelo “seu lugar no mundo”.

Comer à mesa, em todos os casos, é de suma importância para a manutenção da condição de civilizado de que desfrutamos; entretanto, no caso de pais ouvintes e filhos surdos, segundo as observações realizadas neste estudo, ao se perderem esses preciosos momentos de comensalidade familiar, priva-se, nos primeiros anos de vida, o surdo do ritual do convívio, cuja representação é a reunião à mesa para comer. Nesse caso, o resultado pode ser trágico. O simbólico no ato de abandonar a reunião à mesa é a desistência da comunicação entre entes da mesma família.

Segundo Boutaud (2011), existem dois eixos fundamentais de nossa humanização, relacionados à mesa: um eixo vertical e um horizontal. O eixo horizontal está relacionado à agregação, à força de coesão que afeta os convivas e é alimentado pela comensalidade. O outro eixo, o vertical, refere-se à hierarquia, que no âmbito da comensalidade, é colocada à mesa para que se identifiquem, se distingam e se respeitem os papéis exercidos pelos elementos que se sentam à mesa. Nesse sentido, podem-se elencar os encenados pelos atores da mesa, que *Stricto sensu* estão relacionados à unidade, ao vínculo, à capacidade de intercambiar, à abertura, ao relaxamento, à diversão, aos lugares hierárquicos, aos papéis sociais, ao belo, ao bom gosto, ao sublime. Esses eixos são dimensões da comensalidade que, sob uma perspectiva sócio-histórica, se estendem a toda organização social estabelecida em diversas culturas, cujas variações, com relação aos rituais do comer, podem ser consideradas, sem que, no entanto, se descaracterize a essência do ato que constitui a comensalidade.

A prática da convivência no seu sentido próprio, a própria imagem da vida em comum (*cum vivere*), fortalece, desde sempre, a ideia de que comer e beber com o outro favorece a empatia, a compreensão mútua, a comunhão de sentimentos (BOUTAUD, 2011)

O desenvolvimento do hábito de comer à mesa e sua manutenção podem proporcionar às famílias a oportunidade da comensalidade. No caso das famílias com componentes surdos, essa oportunidade parece ter um valor instrumental para a inserção social da criança surda. É a oportunidade de estarem juntos e compartilhar experiências e afeto, é a base de fortalecimento para o surgimento de uma identidade surda com alta autoestima. Trazer o filho surdo para os rituais do comer em família é dizer-lhe, por outras linguagens, do acolhimento a que a família se dispõe. É indicar-lhe que ele é um dos comensais, portanto, é um igual, que compartilha o alimento e o momento afetivo do ato de comer; o contrário pode significar o isolamento, o distanciamento e a ausência da comunicação.

2.4 Descrições dos perfis observados e reflexões sobre as características de cada perfil

2.4.1 Primeiro perfil: A necessidade da família como elemento estruturante da vida escolar

Alunos que frequentavam o segundo segmento do Ensino Fundamental, entretanto, já haviam chegado aos vinte anos ou passado deles, ou seja, estavam bastante atrasados em relação à “normalidade” do processo de escolarização. A aparência revelava certo descuido com o corpo, geralmente com uniforme escolar bastante desgastado, com o branco da blusa amarelado. Com relação à atenção às aulas, aparentavam constante apatia e desinteresse. As notas eram baixas e os prognósticos de aprovação não eram bons. Cabe ressaltar que, embora esses alunos já tivessem mais de vinte anos de idade, é comum, no caso de alunos surdos que não se emanciparam socialmente, por demandarem atenção especial, que as mães ou outros responsáveis continuem atendendo às convocações das escolas.

Em comentários desses responsáveis, observados nos espaços físicos das escolas, tomamos conhecimento de várias situações relacionadas à estrutura das famílias: questões gerais sobre as relações familiares dos alunos. Não era incomum tomarmos conhecimento de casos em que os alunos não se comunicavam com ninguém fora do ambiente escolar – nas salas de professores, os professores e coordenadores comentam constantemente situações familiares de alunos com problemas escolares. Esses alunos viviam com pais e irmãos, mas sempre chegavam a casa e não demonstravam nenhuma vontade de comunicar-se com as pessoas de seu núcleo familiar. Tínhamos conhecimento, ainda, de que, nesse tipo de família, nenhum componente aprendera a língua brasileira de sinais (Libras). Considerando que essa língua é o código de comunicação nos espaços escolares sinalizadores, conclui-se que esses alunos só conseguiam se comunicar no espaço escolar. Alguns responsáveis alegavam a falta de tempo e a necessidade de trabalho, entre outros argumentos, para não realizarem os cursos de Libras oferecidos à comunidade, virtual ou presencialmente, pelas escolas ou por ONGs ligadas às questões da surdez. Geralmente, os pais possuem argumentos para a falta de comunicação e não nos cabe julgá-los, todos são aceitáveis. Entretanto, observa-se a quebra de estrutura familiar, quando um membro dessa família é surdo. A partir do diagnóstico, geralmente, tardio, a família, leiga na área da surdez, deve fazer a difícil opção de encaminhar a criança para uma educação baseada na comunicação sinalizadora ou oralista. Sem condições de fazer essa escolha, pela falta de conhecimento, usam outros critérios, como facilidade de

locomoção, facilidade de vaga para o tratamento e escolarização. Esses critérios são periféricos e não conseguem atingir à compreensão da complexidade que demanda a escolha do processo educacional do indivíduo surdo. Muitos não se dão conta de que a surdez requer uma abordagem multidisciplinar, que atenda aos vários aspectos envolvidos: social, antropológico, linguístico, cultural, cognitivo.

Vimos nessas observações, pais e mães sem esperança e impotentes para empreender qualquer ação que facilite o seu acesso ao filho. Pais e mães que, após as fases de infância e adolescência, ainda não conseguem se comunicar com os próprios filhos, dentro de suas próprias casas. Vemos nessas relações desgastadas e extenuantes um problema claro de falta de comunicação, inviabilizando a interação social e causando a exclusão no próprio lar.

2.4.2 Segundo Perfil: A ausência de uma língua que configure o pensamento em bases sociolinguísticas aceitáveis

Alunos que chegam às escolas sinalizadoras em idade avançada, provenientes das redes municipais de educação. Estes alunos, quando chamados à interação comunicativa, aparentam compreensão da mensagem por nós enviada e respondem com poucos sinais, que mais se assemelham à mímica que, propriamente, aos sinais legitimados pela Libras. É bastante comum que esses alunos apresentem dificuldades na comunicação pela língua de sinais, o que, frequentemente, é resolvido pelo próprio aluno, na interação com os seus pares e com os professores. Como a Libras é a língua natural do surdo brasileiro, ele possui a tendência natural para a sua aquisição, ainda que tardia. Somado a isso, as escolas especiais possuem aulas regulares de Libras, com professores surdos, além de aulas de reforço para esse público específico.

Passados alguns dias, começamos a detectar os elementos que formam um subgrupo do grupo de alunos provenientes do processo de inclusão das redes municipais. São aqueles que não conseguiram resolver a questão linguística da sinalização para uma efetiva comunicação com os demais surdos daquele espaço. Insistimos na comunicação por sinais. Com frequência, esses alunos tentam falar, principalmente, se estiverem interagindo com professores ouvintes. Entretanto, a política linguística das escolas sinalizadoras é a da comunicação por língua de sinais, na proposta pedagógica do Bilinguismo, o que leva o grupo cultural majoritário de surdos sinalizadores desses espaços a pressionar os alunos oralizados

para que não se comuniquem pela fala, mas pela apreensão da língua de sinais. Ademais de toda essa complexidade, os que insistem na comunicação oral com os ouvintes emitem sons que deturpam a sonoridade dos fonemas, não conseguem o controle do timbre de voz, não controlam o volume da fala. As palavras não obedecem à sintaxe da língua portuguesa. Quando inteligíveis, restringem-se ao concreto, geralmente, não possuem a capacidade de lidar com o simbólico, através do signo (BAKHTIN, 2003).

Percebemos esses alunos como necessitados de atenção especial, já que não possuem o código linguístico daquele espaço geográfico e simbólico. Não possuem língua, a comunicação é difícil com surdos e com ouvintes.

Nesses casos, os serviços de orientação educacional, informados, solicitam avaliações diversas e fazem os devidos encaminhamentos, como, por exemplo, acompanhamento psicológico e reforço na disciplina de Libras.

Há, então, no grupo 2, casos de falta de língua para o estabelecimento da linguagem. O processo de comunicação não se concretiza, em virtude da ausência do código. O segundo perfil observado foi constituído por alunos que ao longo de processos conturbados e inseguros de escolarização não adquiriram nem a língua de sinais, nem a fala, na fase de aquisição da língua. Os resquícios de fala que possuem são insuficientes para o estabelecimento da comunicação. Esses resquícios provam que os alunos desse grupo foram submetidos à terapia fonoaudiológica e aprenderam, sim, algumas palavras, que são pronunciadas, pela falta da referência auditiva, com sons estranhos à norma fonética e fonológica, mas não sabem bem a relação existente entre a palavra e o conceito a ela relacionado, *Langue e Parole* (SAUSSURE, 1995). Segundo Sacks (1998), não é somente a língua que deve ser introduzida, mas também o pensamento. Caso contrário, a criança permanecerá inapelavelmente presa a um mundo concreto e perceptível. É possível que seja esse o caso de alunos com esse perfil, que foram submetidos ao processo de oralização, sem muito sucesso e ficaram presos à concretude do mundo que lhes é perceptível. Os pais e responsáveis por esses alunos não dominam a língua de sinais e se comunicam pela língua falada, o filho surdo, para efetivar alguma comunicação com eles, tem a necessidade da leitura labial, o que nem sempre se realiza a contento, em virtude de fatores, como posicionamento de quem fala, uso de barba e bigode pelo interlocutor, condições da dentição do emissor da mensagem, entre outros aspectos que podem inviabilizar essa leitura.

2.4.3 Terceiro perfil: Casos de sucesso no universo da sinalização

Os alunos cujo perfil se enquadra na terceira descrição, ao contrário dos demais, chamaram-nos à atenção pelas habilidades e competências que demonstravam em sala de aula e nos demais espaços da escola. Jovens surdos, aparentemente, como outros quaisquer, mas que, no universo heterogêneo do bilinguismo, se destacam por sua capacidade cognitiva para diversas áreas. Possuem algumas limitações com relação à escrita, pois, como quase todos os seres humanos, têm a tendência a reproduzir na língua escrita a língua de comunicação natural, o que mencionamos anteriormente como processo de contaminação. Sendo a Libras uma língua com características bastante específicas e, ainda, sem registro escrito correspondente, quando reproduzida no português escrito, burla a normatividade sintática, entre outros aspectos de distanciamento. Como a questão linguística está intimamente ligada à sociológica, a escrita de alunos surdos sofre preconceitos e é desvalorizada socialmente, por quem desconhece a complexidade linguística da pessoa surda. Para Marcuschi (2004), a escrita tornou-se um bem social indispensável, símbolo de educação, desenvolvimento e poder, alcançando um valor social superior à oralidade e servindo muitas vezes como forma de discriminação. Nessa afirmação, a escrita está se confrontando com a fala; assim, por correlação lógica, o universo em questão é o do ouvinte, entretanto, o processo para o surdo é análogo.

O desenvolvimento dos alunos do grupo 3 aguçou-nos a curiosidade de saber em que nível se dava a participação dos pais e responsáveis na vida daqueles alunos. Confirmando nossa suposição, eles participavam ativamente do ambiente escolar. Desde o diagnóstico, se debruçaram sobre a surdez para entendê-la e poder lidar com ela na educação de seus filhos. Pais e mães presentes na vida dos filhos: comunicam-se com eles pela língua de sinais, em que são proficientes. Sabe-se que desde a precoce identificação da surdez em seus filhos buscaram inteirar-se das questões sociais a que os exporiam, conduziram a criação para fortalecê-los e instrumentalizá-los, recusando-se a ver uma patologia limitadora, diagnosticada pela autoridade “indiscutível” da Medicina. É possível que as habilidades desenvolvidas por esses alunos e as competências que apresentam para as várias áreas do conhecimento seja resultado de um conjunto de ações por parte dos familiares, que incluía o desenvolvimento e estímulo ao afeto, através da comensalidade familiar no comer à mesa.

2.5 Considerações finais

As narrativas acima ilustram graves problemas enfrentados na Educação de Surdos, seja em que modalidade for. Algumas escolas especiais, hoje, têm por base de sua pedagogia o Bilinguismo. Essa modalidade se orienta para a formação de um indivíduo bilíngue, capaz de adquirir duas línguas, uma natural, que seria a língua de sinais, a cuja apreensão o surdo estaria propenso, assim como um ouvinte está propenso à fala, já que nascemos predispostos à aquisição de uma língua, pela faculdade inata da linguagem (CHOMSKY, 1977); a outra, a língua do país onde nasce, em sua modalidade escrita. Essa perspectiva ou abordagem didático-pedagógica, entretanto, não considera uma importante expressão comunicacional da criança surda: o código primário de comunicação (CPC), nos casos de surdos filhos de ouvintes. Chamamos de CPC, como já o dissemos, as primeiras manifestações comunicativas da criança surda, com o objetivo de exteriorizar e formar o pensamento, ou seja, estruturar seu processo antropológico de linguagem. Esse código nasce da necessidade humana de manter-se em interação social com os interlocutores mais imediatos: os familiares. Verbalizado por diferentes manifestações, o código não é assimilado como língua pela Linguística, haja vista a ausência de sistematização e produção. Não obstante, seu empirismo não deixa dúvidas de que nessas manifestações comunicacionais há um intento da própria criança para que se estabeleça a comunicação. Geralmente, esse código surge pelas questões biológicas da fome, da dor, do frio, enfim, das sensações inerentes ao nosso corpo.

É interessante observar que quando a criança surda busca resolver a limitação da surdez, que lhe tolhe também a possibilidade da fala, criando o seu próprio código de comunicação, está desempenhando as funções superiores estudadas por Vigotsky (1984), que mostram a capacidade humana, tantas vezes desconsiderada, em virtude da irreversibilidade de patologias congênitas ou adquiridas, como é, para a medicina, o caso da surdez congênita – e não consideramos aqui o implante coclear como solução, em virtude de suas inúmeras implicações socioculturais para o indivíduo surdo. O CPC mostra o relativismo dos protocolos médicos, quando nos apresenta a linguagem humana manifestando-se por vias, que, se consideradas informais ou pouco ortodoxas, dão conta de processos, aparentemente, irremediáveis.

Os três perfis observados indicam, por um lado, uma situação complexa e de difícil solução; por outro lado, um horizonte de possibilidades, criadas por vias de desenvolvimento

humano, que carecem de desprendimento científico, por meio da pesquisa qualitativa multidisciplinar.

Os dois primeiros perfis apresentados formam-se por surdos desprovidos de orientação científica que se desdobre em políticas eficientes para atender a especificidades complexas e díspares na área da surdez: estudos que se debrucem sobre o tema, sem a pretensão de criar um único e grande grupo de surdos brasileiros, ou seja, unificar a diversidade existente no grupo de surdos brasileiros. Aqui, tratamos apenas de surdos sinalizadores ou convertidos em sinalizadores, porém, já, dentro desse pequeno universo, existem diversidades, que, se não consideradas, inviabilizam as poucas políticas públicas existentes! O que diremos de políticas que tentam unificar universos tão diferentes dentro da surdez?

As observações iniciais nos levaram a perceber que a primeira inclusão a que o sujeito deve ser submetido, no caso da pessoa surda, é a familiar. Acreditamos que o acolhimento familiar dê ao indivíduo surdo a noção de “lugar no mundo”, desenvolvendo o sentimento de pertencimento, tão importante para as construções futuras pertinentes ao desenvolvimento humano. A comensalidade em família pode configura-se, nesse sentido, como oportunidade de estabelecimento do elo afetivo, que fortalece a pessoa surda para os embates porvindouros. Percebemos a existência de uma relação muito forte entre jovens surdos inteligentes e capazes de externar ideias concretas e abstratas, capazes de formular e compreender conceitos, e pais comprometidos com o desenvolvimento intelectual de seus filhos surdos. Por outro lado, sabemos que há pais não tão presentes, em virtude de questões outras que não nos cabe valorar, que vão à escola esporadicamente, atendendo a convocações de professores ou coordenadores. Por questões pessoais, que não julgadas aqui, não sabem se comunicar pela Libras, tampouco puderam frequentar consultórios fonoaudiológicos, para uma possível oralização dos filhos. Sem pretender associar o fraco desenvolvimento escolar de alunos surdos a essa categoria de pais, a observação aponta para a necessidade de pesquisas mais específicas nesses casos, pois o primeiro perfil mostra indivíduos surdos carentes de acompanhamento e presença de familiares no ambiente escolar. O segundo perfil indica uma relação entre surdos desprovidos de uma língua de comunicação e familiares que tentam, através da sinalização, recuperar um tempo perdido, trocando a visão da surdez como patologia, pela visão de especificidade linguística, ou seja, pela despatologização.

Na Educação de Surdos, é comum que professores, alunos e pais se encontrem, visto que compartilham os mesmos espaços físicos, os espaços escolares, por isso, as observações participantes são possíveis, não invasivas e nos dão certa garantia nos resultados.

Em suma, é possível afirmar que os elementos familiares, como os primeiros mediadores entre a criança surda e o mundo que a cerca, ao lançarem mão da comensalidade familiar como instrumento, fazem considerável diferença na vida de jovens e adultos surdos. Comer à mesa, longe de ser uma etiqueta ou uma simples convenção social, pode se constituir numa metodologia de acesso à criança surda, bem como de fortalecimento de sua autoestima, o que potencializará a estruturação da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a noção de pertencimento à sociedade em que vive. Com isso, é possível pensar em um redimensionamento das estruturas sociais para o sujeito surdo. A Libras, muito mais que de direito, pode ser uma possibilidade de fato de estruturação do pensamento do surdo, pois, conhecida de pais conscientes da problemática da surdez, poderá ser ofertada nos primeiros momentos de formação da linguagem e a esta dará corpo, formando o pensamento estruturado, que é capaz de compreender o mundo sociolinguístico em suas complexidades.

2.6 Referências

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto; 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes; 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec; 2006.

BECKER, H.S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec; 1994.

BOFF, L. *Comensalidade: refazer a humanidade* [Internet]. [acesso em: 28 jan. 2016]. Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardoboff/noticias/2012/10/14>

BOUTAUD, J.J. *Comensalidade: compartilhar a mesa*. In: Montandon A. *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas*. São Paulo: Senac; 2011.

CHARAUDEAU, P. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette; 1983.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70; 1977.

CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2011.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC; 1975.

MAINGUENEAU, D. A propósito do Ethos. In: Motta AR, Salgado L, organizadores. Ethos discursivo. São Paulo: Contexto; 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi LA, Xavier ACS, organizadores. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna; 2004.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª Edição. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco; 2008.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2006.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras; 1998.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix; 1995.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão; 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

_____. Fundamentos da defectologia. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas).

_____. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: LTC; 2010.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M.I. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola; 2006.

3 E SEU NOME É JONAS: CINEMA, SURDEZ E COMENSALIDADE⁷

3.1 Introdução

Neste trabalho, trataremos do tema da surdez, cuja discussão e compreensão exigem, necessariamente, o diálogo entre áreas distintas do conhecimento. A noção de interdisciplinaridade está presente nesta investigação, pois o problema da surdez é complexo e não pode ser compreendido a partir de disciplinas isoladas. A compreensão deste fenômeno, ao longo da história, nos permite perceber suas interfaces, alguns canais de diálogo entre diferentes campos do conhecimento e sua inserção no quadro mais amplo da história do pensamento ocidental. Apontando inclusive para alguns movimentos sincrônicos entre saberes distintos. Segundo Fazenda (2003, p.148), “a Interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade”.

Acreditamos que o ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, e para compreender o fenômeno da surdez é preciso resgatar esta unidade complexa da natureza humana que é desintegrada na educação por meio das disciplinas (MORIN, 2005). É preciso então contextualizar a construção da compreensão acerca da surdez em um espectro mais amplo que englobe a produção de conhecimento em outras áreas, reconhecendo a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, colocando em evidência a unidade e a diversidade de tudo que é humano. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade e sua história comum, de modo a perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo (MORIN,2005).

⁷ OLIVEIRA, R. G.; FERREIRA, F. R. ; PRADO, S. D. ; KRAEMER, F. B. ; SEIXAS, C. M. . E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade. In: PRADO,S.D.; SANTOS,L.A.; SILVA,L.F.; ARNAIZ,M.G.; BOSI,M.L.M.. (Org.). *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. 1ed.Rio de janeiro: EDUERJ, 2016, v. , p. 337-360.

Buscamos a compreensão da problemática estabelecida, considerando a pessoa surda ao longo de vários séculos de história, cujo *ethos* já se construiu, se desconstruiu e se reconstruiu tantas vezes pelas diversas sociedades, que entenderam o valor dessa pessoa de diversas maneiras: construídas segundo as suas conveniências ou possibilidades. Para Oliver Sacks,

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para outra. Percebemos que cultura é tão importante quanto a natureza. (SACKS,1989, p.10)

Para a compreensão dessa relação, temos como eixo norteador a comunicação, cuja provedora é a língua escrita ou sinalizada. O sujeito é a pessoa surda sinalizadora, a identidade é o aspecto que insere o indivíduo no contexto social de que faz parte geográfica e historicamente, provendo-lhe a sensação de pertencimento e, por fim, a cultura, formadora de grupos sociais, que têm, nos diversos espaços, simbólicos e geográficos, a noção desenvolvida de *seu lugar no mundo*.

Segundo Deleuze, “a filosofia faz surgir os acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue os monumentos com as sensações e a ciência constrói os estados de coisas com suas funções” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Esta citação é pertinente no sentido de que propõe a interdisciplinaridade, movimento que apresentamos neste estudo, haja vista a crença, nele embutida, de que só se pode analisar a complexidade da problemática da pessoa surda, se por um viés interdisciplinar. No caso deste estudo, também propomos o diálogo entre a Arte, como mimese, e a história, como modo de olhar o problema que se caracteriza como objeto de estudo da Ciência. Para estabelecer essa conversa, utilizaremos uma obra de arte, neste caso o filme *E seu nome é Jonas* (MICHAELS 1979), como ponto de encontro entre os diferentes saberes e discursos. O filme será tratado como um estudo de caso, como obra de ficção que reproduz e apresenta a realidade vivida pela criança surda, da mesma forma que atualiza diferentes perspectivas e preconceitos acerca da surdez. No diálogo entre o filme e a história da surdez vemos uma intercessão que nos ajuda a pensar este fenômeno no contexto da sociedade brasileira atual.

Usando a análise fílmica, segundo Vanoye (1994), analisamos o filme *E seu nome é Jonas* (MICHAELS 1979), por este nos permitir ampliar o universo da criança surda na relação, construída à mesa, fortalecendo pela comensalidade a noção de pertencimento do

sujeito. Este tema da comensalidade é abordado, considerando os aspectos sócio-históricos, o que proporciona uma sequência lógica no decorrer do texto, organizando e relacionando os temas discutidos, e, ainda, dando-lhes coesão e coerência textuais. É a comensalidade que estrutura as relações do filme, bem como nos serve de eixo norteador para as análises das relações sociais postas na obra cinematográfica. A proposta metodológica da análise fílmica, a nosso ver, promove a experiência da individualização e da universalização, assim como afirma Guigue:

[...]o cinema do qual falamos não implica nem identificação, nem tampouco imersão na imagem, mas sobretudo uma abertura para o universal que revela a particularidade de cada um. O meu próprio mundo é percebido como um outro mundo, e um outro mundo também é percebido como sendo meu. Nos dois casos o cinema me revela que pertencço a um mundo comum, à comunidade humana, portanto. É nesse sentido que se pode falar de experiência humana. (GUIGUE, 1998)

3.2 Alguns aspectos históricos

Consideramos, para a análise, as seguintes fases da humanidade, tendo em conta os respectivos fatos históricos como marcadores iniciais temporais: 1) A Idade Antiga (com o surgimento do pensamento filosófico na Grécia); 2) A Idade Média (com o predomínio do pensamento religioso); 3) A Idade Moderna (com a valorização do humanismo renascentista, a observação ativa e o surgimento da revolução científica moderna); A Idade Contemporânea (com a ideia de complexidade e do pensamento sistêmico se contrapondo ao positivismo e ao cientificismo). Utilizando esta marcação, pretendemos estabelecer algumas relações entre as diferentes fases da história da humanidade, representada aqui pelo pensamento filosófico de cada época e o *modus vivendi* da pessoa surda.

Embora descrevamos a pessoa surda, em diversos contextos ao longo das diferentes fases da humanidade, entendemos, neste estudo, essa pessoa como indivíduo que se reconhece como uma pessoa; como alguém que tem a capacidade de fazer suas escolhas e agir de forma a encontrar a realização plena da experiência humana (SACKS, 1989). O sujeito é constituído historicamente; não há um sujeito único, indissolúvel. Foi preciso surgir o conceito de sujeito para que se pudesse entender a sua ação no mundo. A memória, constituinte histórico, dá a esse sujeito a possibilidade de que ele se construa e se reconstrua a partir de suas ações e das ações de seus pares sociais. Assim, nos parece importante que explicitemos a nossa perspectiva de olhar, neste estudo, esse sujeito surdo.

Este artigo reflete a parte básica de um estudo maior a ser desenvolvido ao longo de nosso processo de doutoramento: a compreensão da problemática estabelecida, considerando a pessoa surda ao longo de vários séculos de história. Por isso, cabe observar a necessidade de continuação destas reflexões. Vale ressaltar que o problema de pesquisa deste estudo gerou-se a partir da nossa percepção docente direcionada ao aluno surdo do Instituto Nacional de Educação de Surdo, INES, pretendendo olhar esse sujeito como alguém que interage cotidianamente com pessoas detentoras de um código comunicacional distinto do seu.

Seguindo a cronologia apresentada por Jannuzzi (2004), iniciamos um passeio pela história da pessoa surda.

Nosso marco inicial é o Século V a.C., período da consolidação da democracia grega, principalmente em Atenas, com destaque para a arte do discurso e da argumentação para o processo decisório e político da democracia, como também para o papel dos sofistas como mestres da retórica da oratória. Os gregos, crendo que a principal expressão do pensamento seria a fala, não atribuem o status de humanidade aos surdos, pois, como não eram capazes de falar, tampouco poderiam pensar. Nesse contexto, o surdo é animalizado e desprovido de sentido de humanidade. Não sendo capaz de comunicar-se pela fala, ou melhor, expressar o pensamento através de sua materialidade e produtora, a fala, a pessoa surda se marginaliza e é alijada do convívio social, inclusive, no que tange à aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas: para o berço da civilização, seria inútil qualquer tentativa de desenvolvimento do surdo, pois, sem que se ampliasse o conceito de linguagem, atribuíam-se à língua falada a condição essencial de permanência nas relações sociais, já que ela representava o pensamento. Assim, os surdos nesse contexto eram rejeitados e abandonados.

Já os romanos, pais do Direito, privavam a pessoa surda de direitos concedidos a ouvintes, como, por exemplo, casamentos, heranças, direito à propriedade entre outros. Os romanos não reconheciam o surdo como um ser social, que poderia usufruir das relações sociais, legais e religiosas, através de outros códigos que não a fala. A igreja, que inicia seu poderio na Antiguidade, decreta que para o surdo não há salvação, ele não chegará ao reino dos céus, impossibilidade resultante da sua condição subumana. Como ele não pode proferir os sacramentos é visto como um ser sem alma eterna, um ser finito, sem continuidade. Santo Agostinho, por seu turno, (354d.C. - 430d.C.) atribuíam a surdez a um castigo de Deus infligido aos pais de pessoas surdas.

Não obstante, desde os primórdios do pensamento grego, Sócrates já admite que a comunicação, necessariamente, não precisa ser realizada pela fala. Com isso, possibilita o

início de uma discussão que, embora já esteja em muitos aspectos solucionada, perdura aos nossos dias: o surdo deve comunicar-se pela língua de sinais ou deve aprender a falar?

Durante a Idade Média a religião teve papel de mediadora dos comportamentos sociais, interferindo nas decisões políticas e exigindo a devoção de seus fiéis. A Igreja Católica foi a que mais se destacou nesse período, empreendendo as Cruzadas pelo Oriente Médio para conquistar forte influência religiosa pelo mundo. O período também é conhecido como “Idade das Trevas”, em razão da pouca produção literária. Assim, alguns historiadores consideram a Idade Média um tempo de obscurantismo, ideias retrógradas, atraso econômico, feudalismo, guerras religiosas, peste negra, fome e monopólio restritivo da Igreja nos campos da moral, da educação e do pensamento filosófico.

Por outro lado, autores como Jacques Le Goff (2008), Georges Duby (1999) e Gerald Hodggett (1982) colocam a Idade Média como período rico em desenvolvimento tecnológico, filosófico e científico. É o período das grandes obras de engenharia representadas pelas catedrais góticas, do crescimento da poesia lírica dos trovadores, do florescimento das obras de filósofos como Pedro Abelardo (1079-1142), São Tomás de Aquino (1225-1274) e Guilherme de Ockam (1285-1347), do surgimento das universidades, do desenvolvimento da escolástica, do fortalecimento do humanismo renascentista e da mentalidade que permitiu o surgimento da revolução científica moderna.

A Idade Média, período com o maior tempo de duração, dá poucas notícias de seus feitos em relação à surdez e à pessoa surda. Sabe-se que perdurou por muitos séculos o *ethos* de incapaz, retardado e estorvo social, construído para o surdo. É somente no Renascimento que a perspectiva do olhar sobre a pessoa surda muda de ângulo. A surdez deixa de ser vista sob a perspectiva religiosa e passa a ser analisada pela Ciência, é quando a medicina se encarrega de dar conta do que considera uma patologia. Passa-se, então, do olhar religioso para o olhar da razão.

De qualquer modo, em detrimento dos vários séculos e do avanço da humanidade, nesse período, o objetivo a se atingir, com relação ao surdo, continua o mesmo: fazê-lo falar. O conceito de linguagem como expressão do pensamento está intimamente ligado à fala como materialidade desse pensamento. Até então, qualquer estudo sobre a surdez e seus acometidos partiam da seguinte tese: a fala é a materialidade do pensamento. Sem fala, não há pensamento; sem pensamento, não há humanidade possível. Nesse contexto, o primeiro educador de surdos de que se tem notícias é John Bekerley, que, 700 d.C., teria ensinado um surdo a falar.

É na Idade Moderna que, pela primeira vez, se constata que a pessoa surda não é muda e, portanto, o termo surdo-mudo está incorreto para designar os portadores de surdez. Rodolfo Agrícola, em 1528, em sua obra *De Inventione Dialéctica* estabelece a diferença entre a surdez e o mutismo. Com o espanhol Ponce de León (1510-1584), monge beneditino, a história dos surdos, como a conhecemos hoje, tem início. León dedicou-se ao ensino da fala aos filhos surdos da nobreza espanhola, que lhe entregava os rebentos, em regime de internato, para que o monge lhes ensinasse falar, já que somente os que detinham tal habilidade poderiam receber heranças e ter outros direitos civis.

O espanhol Bartolo Della Marca D'Ancona (1314-1357) - Advogado e escritor do século XIV - em seus escritos, alude à possibilidade de que o surdo possa aprender por meio da Língua de Sinais, ainda chamada de linguagem gestual. Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, pai de um surdo, estuda detidamente o ouvido, o nariz e o cérebro. Seus estudos, que preconizam a Otorrinolaringologia, declararam que os surdos eram capazes de serem instruídos. Que deveriam receber os estímulos necessários à aquisição de linguagem, pois, em suas estruturas anatômicas, nada havia que os impedisse tal aquisição.

Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1573-1633), em 1620, publica *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar a Hablar los Mudos*. Nessa publicação, o alfabeto manual era indicado para ensinar o surdo a ler, e a gramática era ensinada pela Língua de Sinais. Bonet é um dos defensores da precocidade do ensino da língua de sinais. Ele afirmava que o ensino seria muito mais fácil, se as pessoas que conviviam com a criança surda aprendessem o alfabeto manual e praticassem no cotidiano da criança.

Charles-Michel De l'Épée (1712-1789), conhecido pela história da Surdez como o Pai dos Surdos, que, a título de caridade, recolhe surdos abandonados nas ruas de Paris, abriga-os numa instituição fundada e mantida por ele próprio e percebe a comunicação desenvolvida pelos acolhidos para se comunicarem entre si. Apreende-a e a reconhece como uma língua, embora, em seu ponto de vista, sem a respectiva gramática. De l'Épée bebe na fonte socrática, no Crátilo de Platão (2001): “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos por transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?”.

Percebe que ali está se iniciando a quebra de um paradigma há muito cristalizado pelas diversas sociedades. Estabelece, então, a comunicação e o ensino pela língua gestual. De l'Épée acredita que se deve parar de tentar fazer com que pessoas surdas se comuniquem pela fala. Crê que se deve investir na língua de sinais, pois, para ele, influenciado pela corrente filosófica em voga, essa língua poderia ser de comunicação universal. Contemporâneo de

Rousseau, influenciado por seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, De l'Épée se entusiasma com a possibilidade de dar àquelas criaturas que vagavam pelos becos escuros de Paris a possibilidade de que pudessem se tornar, por meio de uma linguagem autêntica e natural, criaturas de Deus. Cria que pudesse salvá-las, pois, a partir da possibilidade de realização dos sacramentos católicos, remontando Santo Agostinho, os surdos pobres e abandonados não mais seriam privados do reino dos céus, porque, em língua de sinais, seriam capazes de entender o mundo e transformar-se em criaturas tementes a Deus.

Rousseau concebeu uma língua humana primordial ou original, na qual tudo tem seu nome verdadeiro e natural; uma língua tão concreta, tão específica, que pode apreender a essência, a “particularidade” de tudo, tão espontânea que expressa todas as emoções, diretamente, e tão transparente que é incapaz de subterfúgios ou ilusão. (SACKS, 1989).

Assim, o Abade De l'Épée funda a primeira escola para surdos, que será a referência internacional para outras tantas escolas, que investiriam no ensino de uma língua de sinais vinda dos surdos, porque é língua natural, sistematizada e destinada aos surdos, como código legítimo de comunicação da pessoa surda.

Vários são os ícones que desenvolveram trabalhos relevantes para a construção histórica do surdo. Entre eles estão o Abade Sicard(1742-1822), diretor da escola fundada por De l'Épée, depois da morte deste, e responsável pela transformação daquela escola no Instituto dos Surdos-mudos de Paris; o médico Jean-Marie Gaspar Itard(1774-1838), que empreendeu várias pesquisas para a cura da surdez e, posteriormente, para o aproveitamento dos resquícios de audição das pessoas com perda auditiva. Além desses, que representavam a pedagogia instituída por De l'Épée, na Alemanha, o Pastor Samuel Heinecke(1727-1790) trabalhava para oralizar seus alunos surdos, mas foi mesmo o Instituto de Surdos de Paris que conseguiu conquistar maior prestígio, e seus alunos surdos, depois de formados, eram recrutados para fundar escolas nos moldes do Instituto, por todo o mundo.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), norte-americano interessado na educação de surdos, empreende uma viagem de estudos à Europa. Conhece o Instituto de Paris e volta aos Estados Unidos para fundar o *Gallaudet College*, que no futuro viria a ser a *Gallaudet University*, como é hoje conhecida. Essa instituição, referência da luta e emancipação dos surdos, inspira o sistema de ensino a outras tantas instituições, que viriam a existir em diversos países e, finalmente, o surdo legitima a língua de sinais como direito.

Para trilhar a cronologia da história do surdo brasileiro, acedemos a Rocha (2007), que pensa sobre a trajetória do surdo brasileiro, interligando-a à história do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No Brasil, o Imperador Dom Pedro II (1825-1891), interessado na questão educacional dos surdos, em 1855, contrata E.Huet (1822), surdo também formado pelo Instituto de Paris, para, em 1857, fundar uma escola para surdos, o *Collegio de Meninos Imperial Instituto*, o que hoje conhecemos por Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES.

O Instituto de Paris passa a disseminar tecnologia educacional para a instrução dos surdos de todo o mundo, através de metodologia própria criada por De l'Épée e aperfeiçoada pelo Abade Sicard, que tem por base a língua gestual. Embora as escolas de surdos comecem a se afinar mais ou menos para o ensino através das línguas de sinais, e a polêmica entre oralização, mímica e comunicação mista (como eram denominadas à época as vertentes da educação de surdos) pareça resolvida, havia conspirações constantes que buscavam mudança na abordagem pedagógica da sinalização. Em 1880, realiza-se em Milão, na Itália, um congresso para avaliar o resultado de institutos de surdos de várias partes do mundo. Acudiram ali representantes de vários colégios de surdos.

Um forte defensor do oralismo, o cientista e professor de elocução, Alexander Graham Bell (1847-1922), cuja mãe surda era oralizada, esteve presente ao evento, defendendo que era fundamental que se ensinasse o surdo a falar. Esta e outras iniciativas contrárias à sinalização levam o Congresso de Milão a voltar no tempo e retomar a prática de oralização da pessoa surda. As escolas foram orientadas a não usarem mais a língua de sinais; ao contrário, promover o ensino através da fala. A partir disso, foram criados guetos e os surdos voltaram a usar a língua de sinais somente entre os seus pares.

No Brasil, houve divergência sobre o tema. O então diretor do Instituto de Surdos, Dr. Menezes Vieira (1848-1897), que era a favor da oralização, moveu recursos para que as gestões porvindouras suprissem a instituição com professores de Linguagem Articulada (leitura labial e fala).

Em 1988, os alunos surdos da Gallaudet University organizam uma manifestação, cuja repercussão na imprensa dos Estados Unidos e do mundo foi considerável, a ponto de esse evento ser um marco na História dos Surdos. Requisitavam um reitor surdo, queriam um dos seus para gerir a universidade. A organização dirigente indicou uma ouvinte, ao que os surdos se mobilizaram e movimentaram não só a Gallaudet, mas o Congresso Americano entre outras instituições de peso. Aquele momento representava um basta da própria pessoa surda, deixando claro que não mais admitiria ser tratada como um ser incapaz de controlar a sua

própria vida, deixando claro que não mais admitiria que as decisões sobre seus destinos fossem tomadas por ouvintes, que desempenhavam papel social de tutores dos surdos. O resultado desse levante foi a renúncia da reitora indicada e a indicação de um surdo para a reitoria de uma das maiores instituições de educação de surdos no mundo.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, hoje, adota a educação bilíngue: o surdo sinalizador tem na Libras, Língua Brasileira de Sinais, legitimada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a sua primeira língua, e na Língua Portuguesa, em seu registro escrito, a sua segunda língua. Os estudiosos da linguagem tratam-nas por L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua), respectivamente.

3.3 O filme, ideologia, comensalidade e o contexto atual

Traremos à discussão cenas do filme *And your name is Jonah*, lançado nos Estados Unidos, no ano de 1979, sob a direção de Richard Machaels, que no Brasil assume o título traduzido de *E seu nome é Jonas*. É um drama que retrata a vida de uma criança surda, cuja patologia confundiu-se, por um diagnóstico médico equivocado, com um caso de deficiência mental, retardamento. Parece-nos pertinente que tenhamos um elemento, neste caso, mesmo provindo do cinema, cuja linguagem é sempre mimética, que consiga retratar a realidade, considerando, obviamente, as noções de tempo e espaço em que se dá essa realidade.

E seu nome é Jonas conta a história de um menino surdo que encontra muitas dificuldades no convívio social. Inicialmente, ocorre um erro em seu diagnóstico e ele é internado em uma instituição para crianças consideradas deficientes mentais. Lá permanece por três anos. Ao descobrirem o erro médico, seus pais o retiram do ambiente hospitalar e o levam para casa. O sentimento de culpa, então, passa a permear a relação dos pais.

As dificuldades de comunicação são extremas. Por duas vezes, à mesa, Jonas retira as ervilhas do prato e as joga no chão, num movimento muito natural, simplesmente, por não se sentir atraído pelo referido alimento. Da primeira vez, o pai o repreende, e a mãe, rapidamente, no objetivo de impedir que a situação se agrave, vai à cozinha e retira o alimento do prato. Volta, devolve-o a Jonas, senta-se e continua a comer, apesar do mal-estar causado pelo comportamento do menino. Na segunda vez, o pai repreende o filho com maior severidade, retira o prato de sua frente, privando-o do alimento, sob a argumentação de que aquele ato era educativo. Jonas, visivelmente transtornado pela privação do alimento, grita e

bate com os talheres na mesa, o que gera uma atitude de violência do pai, que o imobiliza e o leva para o quarto, deixando-o trancado, sem a comida.

A mãe busca ajuda de todas as maneiras possíveis, visando beneficiar o filho surdo e a família. Tenta muitas formas de se comunicar com o menino e, a cada dia, enfrenta a resistência do marido em manter o filho em casa. Para ele, Jonas deveria permanecer internado. Não aguenta a pressão social de ter um filho com deficiência e abandona o lar. As limitações comunicativas impostas pela surdez são cada vez mais percebidas pela família. Ele, o pai, declara a sua incapacidade de se comunicar com o filho e, em momento de reflexão, provocado pelo sofrimento, se compara a Jonas, afirmando que, assim como o filho, não encontra palavras para dizer o que sente.

Essa declaração do pai é bastante reveladora, no sentido de que amplia a dificuldade da comunicação em sua plenitude para qualquer ser humano. A fala, repleta de sentidos, estende a dificuldade vivida pela pessoa surda a qualquer pessoa. Todos têm suas limitações comunicativas. Esse movimento de universalização dos limites vividos pelo surdo desloca o lugar estigmatizado da deficiência para um lugar compartilhado, em que a problemática não está localizada no fato de o sujeito ser surdo. Em resumo, o foco deixa de ser linguístico e passa a ser comunicacional: não é só uma questão de ter ou não ter uma língua para se comunicar, mas uma questão de encontrar os códigos certos para as ocasiões certas, no estabelecimento dessa comunicação.

A mãe matricula Jonas em uma escola oralista. A diretora da escola é muito clara ao avisá-la de que ali não se permitia o uso de sinais. Segundo o seu argumento, os sinais atrapalhariam o processo de aprendizagem da língua falada. Começa, então, o esforço para ensinar Jonas a falar. O tempo passa e não há progresso no processo de aprendizagem. A diretora do colégio alega que é realmente difícil e que demanda tempo. Alega, ainda, que Jonas já estava fora da faixa etária ideal para o processo de oralização, entretanto, estariam fazendo um enorme esforço para recuperar o tempo perdido e oralizá-lo.

Numa das sessões de oralização a que submetiam o menino, a mãe, à espera do filho numa espécie de sala de estar, presencia um casal de surdos sinalizando e mantendo uma comunicação perfeitamente inteligível aos dois e ao filho, que estava participando das aulas de oralização, apesar de ser sinalizador. É marcado um encontro para que ela conheça o “Clube dos Surdos”. Ela vai e fica impressionada como a comunicação flui naturalmente através dos sinais. Decide que iniciará o filho na língua de sinais e retira-o da escola oralista. A partir dessa decisão, desencadeia-se um processo de construção identitária que torna Jonas um sujeito ativo no ambiente em que está inserido. No momento em que descobre as palavras

e os conceitos a elas referentes, passa a estabelecer relações entre as coisas do mundo. Num desses momentos, encontra um passarinho morto, entende a morte e a associa à morte de seu avô, um de seus únicos amigos, que morrera diante de seus olhos, no momento em que brincava com ele na feira em que trabalhava.

O filme termina com Jonas, entrando numa escola regular para surdos sinalizadores e apresentando-se a uma aluna, que, por língua de sinais, pergunta qual é o seu nome. Ele, então, também, em língua de sinais, responde: Meu nome é Jonas!

O filme retrata de forma lúdica e poética as questões que fazem parte da história da surdez, tais como a impossibilidade de classificação como deficiência específica, a confusão com doenças mentais e outras enfermidades, as polêmicas acerca do melhor tratamento, a impossibilidade de diálogo com os pais e os educadores, o despreparo de ambos para lidar com crianças e jovens surdos, o confronto entre oralização e sinalização, enfim, o filme retrata temas polêmicos que se perpetuam ao longo da história.

A obra constrói uma via narrativa centrada nas situações cotidianas: a comida é um pano de fundo importante para que se conte a história e se humanize os personagens como pessoas comuns, que vivem situações comuns e que, de repente, se deparam com a complexidade trazida pela surdez. A família de Jonas é de origem italiana e essa característica é estereotipada no drama, com falas em alto volume – contrastando com o silêncio da surdez do menino – e festas barulhentas e fartas de comida. O alimento é um cenário recorrente no desenrolar da trama e, para marcar essa presença, o filme associa a cada núcleo fílmico a determinado tipo de alimento. Assim, Jonas deseja um cachorro-quente e, por ele, agride a mãe, que não o entende. É esse mesmo cachorro-quente que deflagra o entendimento de Jonas de que o mundo pode ser nomeado e significado a partir dos sinais.

Os bisavós de Jonas são feirantes e vivem alegres em meio à comida, uma comida mais “saudável e natural”, a comida da feira: frutas, verduras e legumes. São idosos se relacionando com uma comida, normativamente, adequada às suas idades, é a normatividade alimentar. As refeições à mesa familiar ditam regras de “boa alimentação”: as crianças precisam comer a ervilha e tomar leite, pois esses alimentos simbolizam o saudável da refeição. Os surdos, no clube dos surdos, bebericam drinks e tomam cerveja em animadas conversas por sinais. A descontração desse ambiente e a indução fílmica a uma imagem de normalização do surdo sinalizador põem o espectador diante de uma cena, em que este deve se sentir familiar. É um espaço e um tempo reconhecido por qualquer pessoa; não somente por surdos. Novamente, vemos a orientação da narrativa para a condução do olhar a uma proposta de universalidade do cotidiano do surdo sinalizador, ou seja, o surdo sinalizador,

assim como qualquer outro ser humano, cria momentos de comensalidade com os seus pares sociais: beber com os amigos é confraternizar com a humanidade e a civilidade que existem em todos nós. A existência de um espaço em que o encontro de iguais é possível deve ser comemorado, confraternizado com aquilo que mais nos aproxima em nossa humanidade: a comida.

Olhando para a comensalidade como um aspecto antropológico que se amplia no espaço, independente da reunião à mesa física, encontramos, na feira livre, o bisavô de Jonas, que vai se tornando o melhor amigo do menino, dando-lhe momentos de rara felicidade. Momentos em que ele pode se sentir acolhido por alguém que não foca a atenção na sua surdez, por alguém que o coloca num lugar em que o sujeito se sente útil e incluído, o lugar do afeto, do acolhimento, do pertencimento. Ali, na feira, com o bisavô, Jonas, provavelmente, se sente da família, se sente acolhido como membro; o que não ocorre à mesa com os pais e o irmão.

Nossa própria cultura concebe o comer de forma muito diferente. Para nós brasileiros, comer é um ato social e não privado. Valoriza-se o ato de comer em grupo e há diferenças significativas entre o comer cotidiano e o comer cerimonial ou entre o comer em família, em casa e o comer em público. A dimensão simbólico-ritual do comer se expressa de forma evidente nas práticas do “almoço do domingo”, de convidar amigos para jantar em casa, ou convidar amigos para “jantar fora”, de casa. Reproduz-se então o corpo social. (WOORTMANN, 2013, p.6-7)

Essa oportunidade da comensalidade oferecida a Jonas por seu bisavô é o que o faz perceber o seu lugar afetivo. Não há nas cenas da feira livre o móvel mesa; mas há o simbólico da mesa na construção das relações afetivas proporcionadas pelos comensais. E é nessa mesa virtual, onde mais os aspectos inclusivos da comensalidade aparecem; já que à mesa, nas refeições em família, o elemento afetivo da inclusão sofre considerável ruptura, por conta da falta de conhecimento do pai sobre a complexidade da surdez de seu filho, bem como por conta de toda carga de estigmas que sofre não somente Jonas, mas toda a família. E, nesse ponto, o pai não possui estrutura psicossocial para transpor o estigma e, como resultado, abandona o processo de construção da vida de seu filho, declarando-se incapaz de estar, embora sofra por ir.

Despindo-nos de qualquer militância, percebemos que *E seu nome é Jonas* constrói uma história que sensibiliza e conduz o espectador a um partidarismo, que o posiciona, provavelmente, a favor da sinalização. Todas as cenas construídas sobre os movimentos da oralização são mostradas de maneira negativa: na escola oralista, Jonas sofre pelo processo de aquisição da fala; no consultório de fonoaudiologia, a desesperança do diagnóstico de uma

patologia incurável e a decepção com os poucos recursos oferecidos pela ciência, que não resolve, nem sequer ameniza de maneira consistente, a surdez. Já as cenas construídas para mostrar a sinalização são cenas alegres, emocionantes: o clube dos surdos, onde todos sinalizam e conversam animadamente, se entendendo perfeitamente; o ensino da língua de sinais a Jonas pelo professor sinalizador, em campo aberto, a descoberta que Jonas faz da existência dos sinais que nomeiam o mundo, enfim, há uma clara tendência à militância pelos sinais.

Não há por nossa parte nenhuma condenação a esse movimento, mesmo porque somos professores ouvintes que sinalizam para surdos sinalizadores; somente estamos observando a construção fílmica e suas nuances tendenciosas para a condução de uma ideologia posta na obra ficcional.

É notória a condução para a militância da sinalização. É um filme que serve de material de reafirmação da “identidade surda” (movimento de surdos sinalizadores que se baseia na legitimação das línguas de sinais e na conseqüente formação de grupos culturais).

É inevitável perceber alguns aspectos que se encontram para além das cenas do filme em análise, ou seja, estão nos implícitos da obra. O desconhecimento apresentado pelos pais de Jonas, acerca da surdez, é fator preponderante para o atraso na condução do menino a um caminho que, segundo o filme, oferece melhores perspectivas de desenvolvimento cognitivo e linguístico, como mostra a cena final, em que ele ingressa em uma escola sinalizadora e já, na primeira aula, se comunica em língua de sinais. Essa cena final revela a familiaridade e o conforto linguístico com que Jonas interage em língua de sinais. O filme quer levar o espectador à noção de língua natural. Quer apresentar a sinalização como recurso para a qual o surdo já possui aptidão.

O panorama brasileiro atual em que se insere a pessoa surda é o seguinte: segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, a população surda no Brasil era de 9.722.163 pessoas. Desse número, temos as seguintes divisões, dadas pelo IBGE: *Não consegue de modo algum*: 347.481; *Grande dificuldade*: 1.799.885; *Alguma dificuldade*: 7.574.797. Dessas pessoas surdas, que *não conseguem de modo algum*, cerca de 50 mil concluíram o Ensino Fundamental, cerca de duas mil concluíram o Ensino Médio e, somente, cerca de 400 pessoas concluíram o Ensino Superior. O Instituto Nacional de Educação de Surdos, referência em Ensino, Pesquisa e Extensão na área da surdez, em seu Colégio de Aplicação, abriga cerca de 600 alunos na Educação regular, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite) e distribuídos por séries (anos) dos Ensinos Fundamental e Médio. A comunicação se dá por intermédio da Libras.

Se por um lado, como exibido no filme, há dificuldades indescritíveis no processo de oralização, para a aquisição da fala, há, também, dificuldades, até então, incontornáveis na conquista da proficiência do registro escrito da Língua Portuguesa, o que se mostra uma constante no cotidiano escolar. Como se trata de um movimento relativamente recente, em virtude de a legitimação da língua de sinais brasileira pela Lei da Libras só ter-se dado em 2002, as pesquisas relacionadas à comunicação do surdo pela sinalização e língua escrita, bem como à sua inserção social pelas estratégias comunicacionais tateiam em todos os níveis. Por isso, somente uma iniciativa dialógica, interdisciplinar, poderá dar conta de questão tão complexa. Somente a intercomunicação entre as ciências poderá situar o indivíduo surdo com maior segurança no espaço simbólico-discursivo e vê-lo em ações reais ligadas à sua cultura.

3.4 Breve discussão teórica

Reportando-nos a Vigotsky (2008), apresentamos o conceito de fala interior, que nos interessa sobremaneira pela similitude que mantém com as estruturas sintáticas das línguas de sinais:

[...] a fala interior não deve ser vista como uma fala sem som, mas como uma função de fala totalmente independente. Seu principal traço distintivo é sua sintaxe especial. Comparada com a fala exterior, a fala interior parece desconexa e incompleta. Essa observação não é nova. Todos os estudiosos da fala interior, mesmo aqueles que a abordaram do ponto de vista behaviorista, perceberam essa característica. O método da análise genética⁸ permite-nos ir além de uma mera descrição. Aplicamos esse método e constatamos que, à medida que a fala egocêntrica se desenvolve, revela uma tendência para uma forma de abreviação totalmente específica, isto é, omite o sujeito de uma frase e todas as palavras com ele relacionadas, enquanto mantém o predicado. Essa tendência para a predicação aparece em nossos experimentos com tal regularidade, que somos levados a admitir que se trata da forma sintática fundamental da fala interior. (VIGOTSKY, 2008, p.172-173)

É com esse conceito e, ainda, considerando o conceito de linguagem em Bakhtin (2003) que acreditamos na relevância da tempestividade no processo de aquisição de uma língua para o desenvolvimento da linguagem e a organização cognitiva, que dirá quem será esse indivíduo no decorrer de sua vida. Então, o atraso vivenciado por Jonas, no filme analisado, no que tange à aquisição da língua de sinais, provavelmente, deixará sequelas que afetarão, por exemplo, a sua capacidade de apreensão da estrutura de sua língua escrita.

Saussure, em seu Curso Geral de Linguística, situa linguagem e língua em lugares psicofisiológicos muito específicos e mostra a importância da língua como, talvez, o principal elemento componente da linguagem:

Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1966)

Esta análise não valora os caminhos para a aquisição da língua, mas sim a tempestividade desse processo. Não entramos aqui na discussão oralismo ou sinalização – isso já vem sendo feito historicamente – o que nos importa é ver a relevância temporal dessa aquisição, já que é a língua que vai se constituir como materialidade e produtora do pensamento no processo da estruturação e desenvolvimento da linguagem.

A este ponto, cabe um aparte para dizer que, embora apresentemos a discussão histórica que rivaliza as vertentes da educação de surdos, posto que isso nos parece necessário para o devido entendimento da questão, nosso estudo, fundamentalmente, pretende apontar para a temporalidade do processo de aquisição da língua e ver os desdobramentos da comensalidade como construtora das relações sociais familiares de pertencimento do sujeito surdo, dando-lhe o acolhimento necessário à primeira inclusão, a inclusão familiar.

Cabe, ainda tomando a cena final de *E seu nome é Jonas* como referência, pensar nos complexos conceitos de língua materna e língua natural, o que interfere na compreensão da complexidade do processo de aquisição da língua. É importante perceber que a criança surda, à fase de organização da linguagem pela aquisição de uma língua, se filha de ouvintes leigos em relação à complexidade que traz a surdez, desenvolve um código comunicacional, absolutamente, pela necessidade humana da comunicação, pela faculdade inerente a todo o ser humano, a linguagem. Que código é esse? Ainda não é a língua de sinais, pois está só será adquirida na fase de escolarização.

Considerando as políticas públicas brasileiras, podemos pensar as ações institucionais para conhecimento e reconhecimento da surdez, em tempo hábil, precocemente, visando a um planejamento eficiente de introdução da criança ao universo da língua e conseqüente desenvolvimento da linguagem.

Hoje, ainda temos diagnósticos tardios, dúvidas a que políticas linguísticas acessar e, consequentes, atrasos cognitivos em pessoas que, se diagnosticadas tempestivamente, encaminhadas por políticas de inclusão e desenvolvimento comprometidas com as questões sociais de nosso tempo, poderiam ser, de fato, componentes de grupos culturais diferentes, ou seja, poderiam viver a condição de sujeito em sua plenitude. Embora não seja objetivo deste estudo trilhar o caminho das políticas públicas, não é possível não perceber as políticas de saúde e de educação, com relação aos cuidados à pessoa surda: do diagnóstico à escolarização.

Assim como Jonas, muitos surdos são diagnosticados somente depois dos dois ou três anos de idade, embora já existam instruções do CBPAI – Comitê Brasileiro de Perdas Auditivas na Infância, pela Resolução 01/99 para que a TAN (Triagem Auditiva Neonatal) seja realizada ainda na maternidade. Ainda que para a nossa pesquisa, realizada em virtude de nosso doutoramento, partamos da noção de despatologização da surdez (SKLIAR, 1998), ressaltamos a importância do diagnóstico precoce, no sentido de estender as políticas públicas já existentes, para a imersão dos pais de crianças surdas na complexidade da surdez, bem como fazê-los conhecer as linhas de condução que deverão escolher para orientar o desenvolvimento dos filhos. Voltando a *E seu nome é Jonas* (MICHAELS, 1979), a família é leiga, no que se refere à surdez e, por isso, não é capaz nem sequer de distinguir a surdez entre deficiências bastantes distantes. Isso faz com que Jonas não tenha a condução necessária para a aquisição de uma língua tempestivamente. Esse processo desencadeia a impossibilidade da comunicação e do consequente convívio social tanto no núcleo familiar, quanto em outros espaços.

3.5 Surdez e comensalidade

Quando se pensa no alimento consumido nas mais diversas situações do cotidiano, geralmente, não nos preocupamos com o simbólico estabelecido na relação homem-alimento. As questões socioculturais, imbricadas nessa relação, estão presentes em todas essas oportunidades em que o indivíduo se depara com o alimento, posto que os hábitos alimentares, os rituais estabelecidos para o comer, os gostos e preferências regionais, tudo obedece a uma questão cultural. Considerando cultura sob o ponto de vista sociológico, como tudo aquilo que resulta da criação humana: ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais,

conhecimento adquirido a partir do convívio social, é forçoso perceber uma relação muito mais íntima entre a cultura vigente e o alimento consumido.

Vemos aqui o alimento como mediador simbólico, que atua nas dimensões cultural, social e psíquica, capaz de se constituir como formador de códigos de comportamento e interação social. É à mesa que os comensais interagem, trocam experiências, afinam-se ou desafinam-se em gostos e preferências. É lugar de troca simbólica. É lugar de unificação antropológica, em que a linguagem do cuidado com o outro, do afeto, do cuidado de si, do sabor, dos gostos e das preferências significa ou ressignifica o sujeito, independentemente de outras linguagens que possam ali existir.

O surdo, geralmente, em famílias de ouvintes, distanciados do universo da surdez, encontra-se em problemática bastante complexa, que requer medidas urgentes de políticas públicas. Entretanto, enquanto não podemos contar com medidas efetivas do poder público, como campanhas informativas, que coloquem a população a par da complexidade da surdez, o processo educacional precisa encontrar meios que minimizem a cruel realidade de crianças surdas que não podem contar com encaminhamentos seguros de seus pais para a aquisição precoce de uma língua de sinais que estruture seu pensamento e o torne um indivíduo capaz de estabelecer relações concretas e abstratas no mundo social.

Segundo Contreras e Gracia (2011), o alimento se caracteriza como elemento básico no início da reciprocidade e no intercâmbio pessoal, assim como na manutenção das relações sociais. Uma abordagem puramente nutricional não pode dar conta das relações introduzidas pelo alimento. O ato de comer, para além da questão biológica, apresenta-se como mote para a construção e manutenção das relações sociais, inclusive, para aquelas que se estabelecem no núcleo familiar.

Os autores apresentam uma lista bastante interessante que demonstra vinte funções socioculturais da alimentação, são elas: satisfazer a fome e nutrir o corpo; iniciar e manter relações pessoais e de negócios; demonstrar a natureza e a extensão das relações sociais; proporcionar um foco para as atividades comunitárias; expressar amor e carinho; expressar individualidade; proclamar a distinção de um grupo; demonstrar o pertencimento a um grupo; superar estresses psicológicos ou emocionais; significar *status* social; recompensas ou castigo; reforçar a autoestima e ganhar reconhecimento; exercer poder político e econômico; prevenir, diagnosticar e tratar doenças físicas; prevenir, diagnosticar e tratar doenças mentais; simbolizar experiências emocionais; manifestar piedade ou devoção; representar segurança; expressar sentimentos morais; significar riqueza. Todos os itens, de diferentes maneiras, são

observados por este estudo, no sentido de que se relacionam à complexidade posta no ato de comer, comer com o outro.

Para além do item um, todos os demais itens, de diferentes maneiras, são válidos para este estudo, no sentido de que reforçam a tese nele defendida: o desenvolvimento do hábito de comer à mesa e a comensalidade nele implícita, bem como sua manutenção, fortalece o sujeito em sua noção de pertencimento. É claro, que essa noção de pertencimento provém da expressão de amor e reforça a autoestima do surdo, fortalecendo-o para os embates sociais que, certamente, terá que travar, nos diversos choques culturais e identitários, com a cultura majoritária de ouvintes, ao longo de sua vida.

Sacks (1989) narra uma situação que nos chama à atenção, com respeito às relações familiares:

Pais ouvintes de crianças surdas enfrentam questões especialmente delicadas e angustiantes de laços familiares e identidade. Uma mãe desse tipo, por exemplo, escreveu-me sobre seu filho que ficara surdo aos cinco meses devido a uma meningite: “Isso significa que da noite para o dia ele subitamente se tornou um estranho para nós, que de algum modo ele não nos *pertence* mais, e sim ao mundo dos surdos?”

A descrição acima mostra pais despreparados para o enfrentamento da surdez de seus filhos. Geralmente, componentes de famílias que identificam filhos surdos são desconhecedores da complexidade linguística que se impõe às suas crianças. Desconhecem a necessidade de constituição de uma língua, como elemento componente do desenvolvimento da linguagem. Um futuro incerto se lhes descortina e, sem apoio de políticas públicas direcionadas à questão, tardam demasiadamente até que cheguem a centros especializados em surdez para receberem as primeiras informações e se situarem no processo. A tendência dos pais é a naturalização do distanciamento que começa a se estabelecer no próprio lar. Eles não conseguem se comunicar com os filhos. Estes por se isolarem em seus mundos de silêncio, aqueles, por falta de conhecimento, tempo e, algumas vezes, vontade, deixam-se levar pelo silêncio decretado pela fatalidade da surdez e, quando percebem, às vezes, é tarde para resgatar esse contato, que amalgama o afeto. Perdem, assim, a oportunidade de ajudar os filhos surdos na luta pelo “seu lugar no mundo”, ou seja, pela própria inclusão social.

Comer à mesa, em todos os casos, é de suma importância para a manutenção da condição de civilizado de que desfrutamos; entretanto, no caso de pais ouvintes e filhos surdos, segundo as observações realizadas neste estudo, se se perdem esses preciosos momentos de comensalidade familiar, priva-se, nos primeiros anos de vida, o surdo do ritual

do convívio, cuja representação é a reunião à mesa para comer. Nesse caso, o resultado pode ser trágico. O simbólico no ato de abandonar a reunião à mesa é a desistência da comunicação entre entes da mesma família. Para um sujeito surdo, cuja linguagem ainda não se solidificou, em virtude de atraso no diagnóstico ou no encaminhamento da surdez, é a impossibilidade de que se desenvolvam outras linguagens que não somente aquela que conta com a fala ou a língua de sinais.

Segundo Boutaud (2011), existem dois eixos fundamentais de nossa humanização, relacionados à mesa: um eixo vertical e um horizontal. O eixo horizontal está relacionado à agregação, à força de coesão que afeta os convivas e é alimentado pela comensalidade. O outro eixo, o vertical, refere-se à hierarquia, que no âmbito da comensalidade, é colocada à mesa para que se identifiquem, se distingam e se respeitem os papéis exercidos pelos elementos que se sentam à mesa. Nesse sentido, podem-se elencar os papéis encenados pelos atores da mesa, que *strictu sensu* estão relacionados à unidade, ao vínculo, à capacidade de intercambiar, à abertura, ao relaxamento, à diversão, aos lugares hierárquicos, aos papéis sociais, ao belo, ao bom gosto, ao sublime. Esses eixos são dimensões da comensalidade que, sob uma perspectiva sócio-histórica, se estendem a toda organização social estabelecida em diversas culturas, cujas variações, com relação aos rituais do comer, podem ser consideradas, sem que, no entanto, se descaracterize a essência do ato que constitui a comensalidade.

A prática da convivência no seu sentido próprio, a própria imagem da vida em comum (*cum vivere*), fortalece, desde sempre, a ideia de que comer e beber com o outro favorece a empatia, a compreensão mútua, a comunhão de sentimentos. (BOUTAUD, 2011)

3.6 Considerações finais

O desenvolvimento do hábito de comer à mesa e sua manutenção podem proporcionar às famílias a oportunidade da comensalidade. No caso das famílias com componentes surdos, essa oportunidade parece ter um valor instrumental para a inserção social da criança surda. É a oportunidade de estarem juntos e compartilhar experiências e afeto, é a base de fortalecimento para o surgimento de uma identidade surda com alta autoestima. Trazer o filho surdo para os rituais do comer em família é dizer-lhe, por outras linguagens, do acolhimento a que a família

se dispõe. É indicar-lhe que ele, o filho surdo, é um dos comensais, portanto, é um igual, que compartilha o alimento e o momento afetivo do ato de comer.

A pessoa surda, embora, ao longo da História, tenha vivido geograficamente imersa em culturas de maioria ouvinte, não as compartilha e tem se marginalizado a partir da falta de compreensão dessas culturas. Hoje, já se sabe que o surdo é ou pode ser um ser bilíngue-bicultural. Bilíngue, porque, teoricamente, se comunica pela língua natural, língua de sinais, e pelo registro escrito da língua oficial de seu país. Bicultural, porque compartilha a cultura dos ouvintes pela língua escrita, já que as línguas de sinais não possuem registro escrito, e a cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos. Entretanto, na prática, esse bilinguismo permanece ainda no campo da teoria, muito incipiente, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado, ou seja, aprender a juntar letras e formar palavras, não significa que seja um indivíduo letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua.

A pessoa surda, hoje, encontra-se, de alguma maneira, inserida num processo cultural híbrido, cujo participante, segundo Hall (2005), já pertence a uma construção fragmentada no que concerne à sua questão identitária. A identidade única, formadora de classes, feixes, não faz mais sentido a partir do processo de acesso ao mundo (globalização). A subjetividade fragmenta essa formação de grupos e recria a noção de identidade. Assim, podemos pensar em diversos grupos de surdos, como sinalizadores, oralizados, implantados, sem comunicação, entre outros. Embora a fragmentação de uma possível identidade surda seja evidente, ainda podemos classificar a pessoa surda, no sentido geral do termo, como pertencente a um grupo cultural minoritário. Entretanto, para os sujeitos pertencentes a esse grupo minoritário, a noção de formação de grupo cultural se perde, devido a essa fragmentação. Essa consciência, então, se forma ou se reforma a partir das experiências nas relações com a natureza, com os outros e com os símbolos. Essa pessoa surda passa, assim, a se referenciar a partir da cultura dominante, ou seja, a cultura ouvinte. Com tal referência, marginalizam-se os sujeitos que, de alguma maneira, não satisfazem completamente ao estabelecido culturalmente. A pessoa surda que ousa buscar outras referências sociais acaba por criar grupos, subgrupos e guetos, onde consiga identificar os pares e, com eles, identificar-se.

Esta análise nos ofereceu possibilidades de universalizar as reflexões realizadas. O cinema nos abriu a perspectiva dessa ampliação do olhar. Percebemos que um amplo campo se nos abre à frente, com a metodologia da análise fílmica proposta por Vanoye (1994). Guigue (1998) e Seabra (2014) nos instrumentalizam para pensar o cinema em suas facetas de tempo, espaço, história e memória. Assim, comensalidade, pessoa surda, história e cinema são

elementos que dialogam neste estudo, compondo um mosaico interdisciplinar que nos ajuda a pensar a pessoa surda.

3.7 Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo, 2006.

BOUTAUD, J. J. Comensalidade: compartilhar a mesa. In: MONTANDON, A. **O livro da hospitalidade**: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac, 2011.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2004.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censos_demograficos_2010/Caracteristicas_gerais_deficiencia. Acesso em: fevereiro de 2016.

CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUBY, George. *Ano 1000 ano 2000 na pista de nossos medos*. 1ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

E SEU NOME É JONAS. Direção: Richard Michaels. Produção dos autores. EUA: Orion Pictures Corporation, 1979. VHS. (100m).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIGUE, A. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HODGETT, Gerald J.A.; *História social y económica de la Europa medieval*; Alianza Universidad; 1982.

JANNUZZI, G. S. M. A. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LE GOFF, J. Uma longa Idade Média explicada a meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008. [original: 2007].

MORIN E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PLATÃO. Crátilo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RESOLUÇÃO 01/99. CBPAI – Comitê Brasileiro de Perdas Auditivas na Infância, 1999.

ROCHA, Solange Maria. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de - Cours de Linguistique Générale. Paris:Payot, 1966. P. 25.

SEABRA, J. **Cinema**: tempo, memória, análise. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VANOYE, F.; GALIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOORTMANN, E. F. A comida como linguagem. In: Revista Habitus, Goiânia, v. 11, n.1, p. 5-17, jan./jun. 2013.

4 ANÁLISE FÍLMICA DE A *FAMÍLIA BÉLIER*: O CONFRONTO SOCIOLINGUÍSTICO ENTRE SURDOS SINALIZADORES E OUVINTES NO ESPAÇO FÍLMICO DA COMENSALIDADE⁹

4.1 O percurso

Em 2014, lanço-me a um processo de doutoramento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na busca de aportes à minha carreira docente no Instituto Nacional de Educação de Surdos e de crescimento intelectual e cultural. Inscrevo-me nas disciplinas obrigatórias do programa a que pertenço nessa universidade e começo a perceber um movimento de imersão na pesquisa nascendo, impulsionado pelas inúmeras possibilidades de ver meu objeto de pesquisa: a pessoa surda sinalizadora. Nesse momento, com uma proposta ainda pouco consistente em nível teórico e inocente em nível prático, percebo o movimento das produções acadêmico-científicas como necessidade de se estar na academia e de cumprir o conceito de Extensão, como um dos conceitos do tripé que sustentam a existência da universidade.

No primeiro semestre de 2016, inscrevo-me numa disciplina que relacionava dois conceitos e áreas importantes, a meu ver – cinema e comensalidade – para a construção de um lugar-de-olhar que poderia ser muito rico para aquilo que eu estava buscando. O cinema já me era bastante caro, inclusive, tendo cursado, havia algum tempo, parte de uma graduação em cinema. Aprofundei-me em algumas leituras que embasavam a metodologia da análise fílmica como metodologia científica e, a cada texto produzido, maior aproximação e retorno ao mundo fílmico e às suas possibilidades.

Em virtude dessa reaproximação com o cinema e com o universo da análise fílmica, cheguei a Coimbra, com a proposta de aperfeiçoamento no dito universo e de produção do último artigo que comporia a minha tese.

O trajeto de onde estou hospedado até o local de minhas aulas e orientações, o CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – uma unidade de investigação da Universidade de Coimbra, vinculada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar, é realizado

⁹ OLIVEIRA, R. G.; SEABRA, J. FERREIRA, F. R.; PRADO, S. D. Análise fílmica de *A Família Bélier*: o confronto sociolinguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes no espaço fílmico da comensalidade. A ser submetido à *Revista Estudos do Século XX*, publicação do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, Portugal.

em mais ou menos vinte minutos. Antes de ingressar ao Centro, faço o jejum no Café Cervejaria Borges, uma cafeteria próxima à rua Felipe Simões, onde se localiza o CEIS20. É exatamente aqui que surge a situação que desejo descrever para iniciar a discussão proposta neste estudo. Num dos dias de aula e orientação, tendo chegado ao Café, percebi que precisava comprar balas para repor a glicose, em caso de hipoglicemia, já que estava tendo alguns eventos dessa natureza. Após o café, ao efetuar o pagamento, pedi ao senhor que me atendia que me vendesse balas. Ele me olhou sem entender o que eu queria. Eu, sem outra maneira que me viesse à mente, insisti em pedir balas. Ele, já visivelmente aflito pela impossibilidade comunicativa, olhou, em busca de socorro, um rapaz português que estava um pouco afastado. O rapaz disse-lhe que o que eu queria eram “pastilhas”. Ele, então, abriu um sorriso de conforto linguístico e me disse: *São pastilhas!* Eu aceitei de pronto e me convenci de que o que no Brasil chamamos de bala, os portugueses dizem pastilhas. Quando o senhor voltou com as tais pastilhas, notei que não eram balas; eram chicletes. Ia contestar, mas resolvi levar os chicletes, posto que resolveriam o meu problema da hipoglicemia e me dariam menos trabalho do que se eu quisesse reacender a busca pelo significante do docinho inocente. Depois procurei saber e descobri que, em Portugal, aquilo que no Brasil chamamos de bala é o rebuçado. Para mim, soava tão estranha a palavra “rebuçado”, que duvidei que o mesmo idioma tivesse um distanciamento lexical tão grande para aquele significado tão comum. O Priberam da Língua Portuguesa me deu o golpe fatal para a aceitação: entre as acepções possíveis, o vocábulo rebuçado tem a seguinte descrição:

Guloseima feita de açúcar em ponto coagulado que se vende geralmente em pequenos pedaços embrulhados em papel ou plástico.

Convenci-me do nome da bala em Portugal, entretanto, não foi um processo sem dor, sem tensão. Para admitir que bala é rebuçado, precisei sofrer, duvidar, questionar, reagir, conformar-me, enfim, a tensão desse processo de dificuldade comunicativa no mesmo idioma abriu-me uma perspectiva interessante no estudo a que me debruço, considerando o confronto linguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes sem língua de sinais.

A reflexão foi suscitada não pela simples incompreensão entre línguas, mas pela incompreensão entre sujeitos na mesma língua. Alguns leitores deste texto poderão me questionar sobre os regionalismos brasileiros, que podem causar a mesma situação por mim vivida; sim, pode ocorrer, porém, lidamos melhor entre nós mesmos com as próprias diferenças, porque temos uma identidade construída numa mesma sociedade, compartilhamos a mesma cultura. Digo isso, porque há um outro componente, eminentemente psicossocial e

cultural, nesse processo: o medo da incompreensão. Tenho experimentado esse medo algumas vezes em Portugal. Já me lanço à comunicação com receio de não entender o acento português. Esse medo não raras vezes faz com que de fato eu não entenda o que está sendo dito, porque ele promove uma tensão que interfere no meu processo psicolinguístico. Isso, provavelmente, não acontecerá entre nós brasileiros ou entre os irmãos portugueses, porque é o compartilhamento sociocultural um fator de interferência psicolinguística do processo comunicativo. Entre falantes de um mesmo grupo sociocultural não há o medo do confronto, o medo de errar, a tensão da situação comunicativa. É claro que, como seres adaptáveis que somos, o conforto linguístico acaba por vir com o tempo. Nosso processo mental relacionado à língua vai se assentando num padrão de normalidade e o medo vai desaparecendo.

Li um artigo jornalístico que tratava das diferenças da língua portuguesa entre países lusófonos e concluía, dizendo que isso era motivo para muitas risadas. Discordo do jornalista que produziu esse texto, porque não vejo motivo para rir de tensões e medos relacionados à comunicação, considerando que a língua no processo comunicativo não é um elemento meramente linguístico, mas acima de tudo sociointeracionista, ou seja, é a língua, no processo comunicativo, um dos elementos que vão determinar o lugar do sujeito. É ela um elemento social de distinção: exclusão ou inclusão social. Então, não consigo rir de algo que me exclui.

Tudo isso me fez voltar a 2009, quando ingressei no INES, e relembrar as vezes em que meus alunos tentavam se comunicar comigo por língua de sinais, e eu, aprendiz da Libras (Língua brasileira de sinais), frequentando recentemente as aulas oferecidas pelo Instituto, não conseguia compreendê-los e acabava por exauri-los nas solicitações para que repetissem o que queriam comunicar. Alguns desistiam e se retiravam sem efetivar a comunicação. Certamente, a sensação que lhes tomava não era a mais confortável; pelo menos eu ficava bastante frustrado por não conseguir entendê-los e acabava por recorrer aos intérpretes ou aos professores mais experientes.

Lembro-me, no início de minha docência no INES, de dois alunos se confrontando, em língua de sinais, por algum motivo que não me recordo mais. Eles solicitaram a minha intervenção, como professor e autoridade naquele espaço. Eu, inseguro por não entender bem o que me diziam em língua de sinais, pedi que um deles escrevesse o que estava tentando me dizer. O primeiro aluno a quem solicitei a escrita grafou algumas palavras “desconexas” sintaticamente, o que me frustrou bastante, pois continuava sem compreender o que estava acontecendo. O segundo aluno, participante da desavença, me pediu o *pilot* e foi ao quadro. Com uma destreza linguística, na língua escrita, que me impressionou, escreveu: “Ele está implicando comigo, você não vai fazer nada?”. Naquele momento, aquela afirmação pode

nem ter sido verdadeira, do ponto de vista da verdade dos fatos, mas ela produziu em mim um imenso conforto e pude intervir no processo, mesmo sem ter certeza de que minha intervenção estava sendo justa. Barthes *apud* Maingueneau (2005, p.70) define a construção da imagem, considerando os traços de si que o orador deve demonstrar através de sua construção discursiva, pouco importando o caráter de sinceridade, presente no discurso. A partir de elementos que deflagrem um sentido de familiaridade, o interlocutor, provavelmente, credibilizará o discurso, verdadeiro ou não, de seu locutor. Esse sentido de familiaridade foi deflagrado em mim pela escrita semântica e sintaticamente coerente em língua portuguesa, a minha língua. O que ocorreu naquela aula serviu-me de alerta para começar a desenvolver um problema de pesquisa. Naquele contexto sociointeracionista eu era o elemento exógeno, eu era um estrangeiro dentro do meu próprio país. Somente o deixei de ser, quando a minha língua veio socorrer-me a me promover a possibilidade da comunicação.

Enfim, a não comunicação não é motivo para risos, porque é o lugar do desconforto. É o lugar das tensões, dos medos, das frustrações, das revoltas. Tudo isso sem considerar os desdobramentos vários que dela advêm.

Essas narrativas são para dizer que o confronto linguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes sem língua de sinais se dá, guardadas as devidas proporções, em nível semelhante àqueles por mim vividos em Coimbra, com o senhor português, atendente do Café Cervejaria Borges; e, em sala de aula, com os alunos em conflito, solicitando a minha intervenção. E quando aproximo essas situações àquelas vividas cotidianamente por surdos sinalizadores, considero a estrutura a que nos expomos no processo comunicativo. Não me refiro aqui a línguas distintas; refiro-me a sentir-se alienígena, quando o código linguístico não deve ser um diferencial considerável para impedir a comunicação. Para os surdos sinalizadores brasileiros, a língua portuguesa não é uma língua estrangeira. Estão expostos a ela, em seu registro escrito, todo o tempo. Não se trata de não compreender ou se fazer compreendido em outra língua que não seja a sua. Esta, a Língua Portuguesa, também é a sua. Embora consideremos o processo bilíngue do surdo sinalizador, a língua de sinais como língua natural¹⁰ e o Português como segunda língua, não se pode deixar de reconhecer que até o momento não há registro escrito, pelo menos consensual, das línguas de sinais. Portanto, no Brasil e nos demais países lusófonos a Língua Portuguesa também é a língua dos surdos lusófonos.

¹⁰ O termo língua natural permite referir-se a uma variedade linguística ou forma de linguagem humana com fins comunicativos que é dotada de uma sintaxe e que obedece aos princípios da economia e da otimização. Embora as línguas naturais usem símbolos sonoros, também podem usar sinais.

(Disponível em: <http://conceito.de/lingua#ixzz4Wxxi9enV>. Acesso em 21.12.2016)

Se por um lado imaginar o surdo sinalizador em situações de confronto linguístico causa em nós educadores apreensões; já que temos a tendência de construir a sua imagem como a parte vulnerável da situação comunicativa, e isso não é à toa, haja vista ser a pessoa surda a componente de grupo cultural minoritário; por outro lado, pensamos a situação do ouvinte sem língua de sinais ao se deparar com situações de impossibilidade comunicativa. Está claro que, pela própria denotação do termo interação comunicativa, pressupõe-se a participação de mais de um indivíduo. Então, nessa interação os participantes podem apresentar maior ou menor grau de vulnerabilidade, pois, em princípio, estão em situação análoga: sujeitos portadores de habilidades e competências distintas, como em qualquer relação entre sujeitos, independentemente da língua, e pertencentes a grupos culturais em que comungam com pares que compartilham as mesmas características que os classificam. Entretanto, como já o dissemos, há aí elementos socioculturais históricos, transversalizando essa relação, ou interação. Esses elementos na maioria das vezes estabelecem padrões, e um desses padrões é o de normalidade. Nele, o surdo encontra-se em desvantagem. É detentor de estigma (GOFFMAN, 1998). Sobre ele recai o peso da “deficiência”, conceito complexo, usado aqui com a marca das aspas para significar o déficit, a falta que se atribui ao surdo, quando o agrupamos no grande grupo dos deficientes. Entretanto, o caso da surdez é mais complexo, haja vista que a “deficiência” não é visível num primeiro momento, ela só se confirma após o posicionamento do sujeito através da tentativa de comunicação. Segundo Goffmann (1998, p.6), construímos padrões sociais que contemplam elementos aceitáveis dentro de grupos sociais idealizados, considerando o tempo e o espaço desses grupos, obviamente. Temos “demandas efetivas”, para usar um termo do próprio Goffman, que, imperceptivelmente, estabelecemos em relação ao outro. Quando esse outro não cumpre os requisitos para pertencer àquele determinado grupo com o qual nos defrontamos, nos damos conta desses requisitos e, então, a nossa concepção normativa de pessoa desloca-se de uma identidade sociovirtual para uma identidade socioreal. Esse deslocamento pode representar o estigma e gerar a exclusão social.

4.2 Arcabouço teórico-metodológico

Para esta análise, seguiremos os passos metodológicos da análise fílmica, segundo Seabra (2014). O meio social como determinante no conjunto das relações individuais ou de

um grupo é importante para a análise fílmica de Seabra. Para ele, a análise deve buscar os contextos sociais e históricos em que o objeto de análise está inserido, posto que os discursos cinematográficos, compostos por diversas linguagens, se formam numa espécie de campo ideológico que os abriga.

Somos da opinião que a aceitação do filme como memória é a forma mais correta e produtiva para usar o filme em investigação social. Quer se apresente como documentário ou ficção, quer se refira a um tempo anterior ao da sua produção, ou tenha por contexto diegético a própria contemporaneidade, deve ser sempre a vertente mnésica a ser relevada, assumindo-se como narrativa que através do enredo criado discursa preferencialmente sobre o presente em que foi concebido. (SEABRA, 2015, p.40)

É exatamente nesse sentido por que pretendemos caminhar: o cinema é memória que possibilita perceber a criação discursiva, por via de sua montagem, ou seja, os discursos, abrigados pela ideologia contemporânea, se formam no cinema pelo processo narratológico, que entende a narrativa cinematográfica como algo que transcende o roteiro e se estende à montagem e aos demais elementos por ela demandados. Nesse sentido, as bandas sonora e imagética atendem à reprodução discursiva cujo realizador presume-se agente: reproduzidor ou transgressor. É ele, realizador, sujeito afetado ideologicamente, produto de seu tempo e espaço, quem reproduzirá pela manipulação de imagens e sons a ideologia assentada na sociedade de que é elemento. Não se trata de reprodução da realidade, mas da representação de realidade. Então, esse realizador é um agente social do tempo-espaço no universo cinematográfico. E o analista cumpre o papel de desvendar códigos impressos no filme que a magia das telas permite que transcendam o próprio filme que os contém, para se espriarem pelas plateias, sequestrando-lhes o duplo¹¹ – para usar um conceito trazido por Morin (2014, p.43) – e convidando-lhes à entrega. É, ainda, Seabra, quem esclarece a perspectiva de real que damos a este estudo:

Situando o filme no terreno da memória, esclarecemos em simultâneo dois equívocos que por vezes lhe estão associados. Primeiro, distanciamo-lo das fontes primárias, aquelas em que o testemunho deriva diretamente do objeto histórico, porque o filme é sempre montagem, que inclui e exclui, que esconde e mostra, logo, nunca é uma aproximação desnudada ao real, mesmo que estejamos a referir-nos ao documentário. Clarifique-se particularmente este gênero muito do agrado dos historiadores, com base na ideia de aí se apresentar o passado de forma válida, pressuposto que enferma de um erro científico notório. Este tipo de cinema nunca reflete diretamente a realidade, mas antes um processo onde as imagens produzem

¹¹ O duplo é efetivamente essa imagem fundamental do homem, anterior à consciência íntima de si mesmo, reconhecida no reflexo ou na sombra, projetada no sonho ou na alucinação, como na representação pintada ou esculpida, fetichizada e intensificada na crença na sobrevida, nos cultos e nas religiões. (Morin, 2014, p.43)

um discurso narrativo com um significado determinado, ou seja, o que vemos na tela não são os factos em si, nem sequer como foram vividos pelas personagens, mas imagens selecionadas daqueles acontecimentos, cuidadosamente montadas em sequências para elaborar um relato ou defender um ponto de vista concreto. (SEABRA, 2014, p. 40-41)

Para Seabra (2014, p.68), a obra cinematográfica tem sempre em sua base uma ficção, que engendra uma trama criadora de um universo diegético. Esse enredo será desenvolvido, considerando as questões temporais e espaciais e como elas se assentarão na recepção do espectador. O problema colocado inicialmente gerará conflitos mais ou menos complexos e encaminhará a narrativa a um desfecho em que as personagens trarão ou não uma solução a esse problema apresentado inicialmente. A questão que nos parece crucial e que justifica a nossa metodologia é a seguinte: diante desse universo diegético de problemas, complicações e soluções, em que se propõe o ingresso do espectador, que se deixa capturar em maior ou menor grau para ser aprisionado nesse universo, a única possibilidade de fuga desse rapto é olhar o filme desde uma perspectiva técnica, diferenciada. Por isso, usamos nesta análise os termos espectador comum e analista, para diferenciar quem somos e em que momento somos, posto que todos somos ora um, ora outro. Então, o que propomos aqui não é o abandono do espectador comum que está em nós, mas é metodologicamente deixar-nos incorporar pelo analista no momento da análise.

Tal processo pode levar-nos a pensar o analista ou o espectador comum como um *alter ego*, ou seja, como um outro. Na base dessa afirmação, está o conceito de duplo de Morin (2014, p.44), que nos apoia a pensar o hercúleo exercício do analista para fugir da condição de espectador comum e se posicionar como observador frio e insensível às artimanhas da montagem ou, em níveis mais generalizantes, da composição fílmica.

A análise fílmica realizada neste estudo considera três unidades de decomposição que se agrupam, contemplando-se do micro para o macrouniverso narrativo. São elas o plano, a cena e a sequência. Entendendo cada unidade, de acordo com a proposta de Seabra (2014, p.69-81), pensamos o plano como a menor unidade fílmica, aquela que se constitui a partir do momento em que o realizador liga o “rec” de sua câmera até o momento em que o desliga. Essa unidade pode ser maior ou menor de acordo com o intuito da filmagem, considerando a possibilidade de edição e cortes na montagem. O plano fílmico é contado sequencialmente do início ao fim do filme. Para se ter ideia da importância dessa unidade fílmica, acedemos a Morin (2014, p.206), que afirma que “o plano cinematográfico possui hoje uma carga simbólica de alta tensão que dobra tanto o poder afetivo, quanto o poder significativo da imagem”. Eles, os planos, se agrupam na cena, que é precisamente, para usar uma

nomenclatura proposta por Seabra (2014, p.72), a unidade que os contém, ou contém um só plano, no caso do plano-sequência. O critério aferidor da identificação da cena, para além do que se convencionou como tempo e espaço, é a situação diegética narrada. Por fim, a sequência é a maior das três unidades. Nela, encontram-se os grandes temas componentes da narrativa fílmica. As sequências contêm as cenas, agrupadas por temáticas confluentes, formando blocos diegéticos.

Assim, a nossa proposta de análise considera que o discurso fílmico se forma da menor para a maior unidade, deixando-nos pistas (marcas discursivas) do rumo a que o realizador pretende conduzir o espectador, bem como que efeitos pretende que sejam produzidos nas plateias, de forma mais ou menos uniformizada.

É a partir da proposta de análise de Seabra que apresentamos a estrutura narrativa, um instrumento proposto (SEABRA, 2014, p.68) para que a análise, buscando o rigor metodológico, tenha um documento em que possa se referenciar e dar ao leitor a oportunidade de uma leitura estruturada no próprio filme. Com a estrutura narrativa, tanto o analista se reporta com maior rigor ao texto fílmico, quanto o leitor se localiza com mais precisão na obra, se assim o desejar. Para esta análise, propomos a estrutura narrativa diluída de acordo com o desenvolvimento do texto analítico. Acreditamos que desta maneira aproximamos a imagem formada a partir das descrições da estrutura narrativa ao texto da análise, o que de alguma maneira mantém a análise fílmica em aura temporal parecida com a do próprio filme, ou seja, o tempo presente da ação fílmica se mantém num tempo analítico mais próximo do tempo presente da análise. Com isso, o texto fílmico, por vezes, ganha a temporalidade do texto analítico e vice-versa.

4.3 A comensalidade

A comensalidade em nossos estudos é o delimitador do *corpus*. Explicamos: organizar a estrutura narrativa de um longa-metragem; analisar a relação dos planos, cenas e sequências; olhar as relações sociais em diversas nuances numa obra extensa não é tarefa que se realize num único artigo, posto que demanda tempo e espaço que não são condizentes com o tempo e espaço desse gênero textual. É preciso delimitar, por diversos motivos: o primeiro relaciona-se ao rigor metodológico requerido por um trabalho acadêmico. Assim, o exercício da delimitação nos promove a possibilidade de compreender melhor o objeto. O segundo motivo

tem a ver com o próprio método que utilizamos nesta análise. A elaboração da Estrutura Narrativa, proposta por Seabra (2014, p.81) possibilita não só a referência à própria obra, como a sua divisão em quadros possíveis de serem olhados, sem a impregnação do olhar – resultado da montagem e da união dos elementos componentes do filme – que nos torna espectadores comuns, abduzidos pela aura produzida no momento da espectadorialidade. Assim, é possível que nós, analistas, deixemos de lado o espectador comum e vertamos a atenção, pontualmente, aos planos mais significativos, que atendam à nossa via analítica.

Considerando as duas justificativas, encaminhamos esta análise, tendo em conta os planos onde o alimento está presente. Tal encaminhamento se justifica em primeiro lugar pelo Programa de pós-graduação em que nos encontramos inseridos; segundo, porque acreditamos que somente um elemento de força antropossocial, como é a comida, pode nos revelar em que nível se dão as relações sociais entre sujeitos imersos em culturas alienígenas, em confronto linguístico marcador de posicionamento no mundo em que vivem esses sujeitos.

Importa dizer ainda que – embora já tenha sido dito nos demais artigos aqui referenciados – o conceito de comensalidade para este estudo é ampliado como tema que transcende o antropológico e transversaliza o psicológico e o sociológico, centralizando a configuração humana, cujos elementos são resultados da soma do físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Assim, para este estudo, comensalidade é toda vibração gerada a partir do compartilhamento da mesa, seja ela física ou simbólica, o que em outros estudos chamamos de mesa metafísica. Entendemos que a relação entre comensais não se dá somente no nível da congregação à mesa, mas também pode-se comer junto, e o espaço dessa comida ser desagregador. Pode-se comer junto, estando-se separado. Pode-se comer separado, estando-se junto. Pode-se ainda comer sozinho, estando-se sozinho ou não. Ou seja, o ato de comer como ato deflagrador das vibrações da comensalidade não se restringe a com quem se come; mas, de forma mais abrangente, onde se come, como se come, por que se come, quando se come e qual o estado de alma que se expressa no ato de comer.

Tudo isso para dizer que o que se entendia por comensalidade – conceito estreitamente relacionado à hospitalidade ou aos banquetes palacianos – se ressignifica a partir de novas apreensões nas sociedades contemporâneas. Tomar um café numa cafeteria, enquanto se conversa com um amigo não é mais comensalístico – permitindo-nos um neologismo – que tomar o mesmo café e bater um papo com o atendente, ou ler o jornal para saber da política ou do futebol; ou, ainda, entrar num processo de fala interna, em que o sujeito dialoga consigo mesmo. O conceito de mesa, então, sai dos palácios e ganha os *fast-foods*, as cafeterias, as feiras, enfim, as ruas. Onde houver a presença da comida, ali haverá a possibilidade de

estabelecimento de relações comensalísticas, que, necessariamente, possuem desdobramentos variados que interferem em maior ou menor grau nas relações sociais desses comensais.

Assim, em *A FAMÍLIA BÉLIER* (LARTIGAU, 2014), analisamos não somente as cenas à mesa física, mas também à simbólica, visto que nela encontramos rico material de análise. A mesa de *A FAMÍLIA BÉLIER*, seja ela física ou simbólica, é reveladora não só das relações sociais entre surdos sinalizadores e ouvintes sem língua de sinais, mas de visões de mundo relacionadas à questão sociocultural da surdez. Os Bélier têm as mesas como elementos estruturantes das relações sociais. É nelas que se organizam convergências e divergências, que se desdobram em ações concretas construtivas, destrutivas e reconstrutivas de uma família de surdos sinalizadores com o mundo sonoro. Entretanto, muito mais do que revelar as relações culturais, afetivas e sociais, as mesas revelam o posicionamento ideológico do realizador, que deixa pistas discursivas na formação de um discurso impregnado de militância pela causa da sinalização, assim, a comensalidade em *A FAMÍLIA BÉLIER* torna-se eixo construtor das relações mostradas e não mostradas, haja vista a narrativa transcender a tela e se espriar às vidas em sociedade, centrando-se na antiga – mas não menos contemporânea dos nossos dias – disputa de forças entre sinalização e oralização.

4.4 Duas perspectivas sobre a comunicação do surdo: a sinalização e a oralização

Para que nos situemos melhor na análise, cumpre-nos esclarecer as duas perspectivas sobre a surdez que se construíram historicamente e perduram aos nossos dias: a oralização e a sinalização.

É histórica a discussão sobre a educação de surdos. Qual a abordagem didática mais adequada à pessoa surda: a oralização, ou seja, ensina-se o surdo a leitura labial e a oralidade da língua do país em que nasce; ou a sinalização, que atende a uma tendência natural do surdo em comunicar-se por sinais? As duas vertentes educacionais têm os seus argumentos e justificativas para existirem de forma excludente.

Na História da surdez, registram-se fases em que a pessoa surda, por vezes, era obrigada a se comunicar pela fala, com compreensão interlocutora pela leitura labial, muitas vezes e em muitos espaços educacionais, tendo as mãos atadas para que não sinalizasse; em outros momentos, os sinais eram abonados como código comunicacional mais ou menos normativo. De qualquer maneira, o surdo vem travando, há muito, uma luta por afirmação

como pessoa socialmente capaz, o que passa, certamente, pela questão comunicacional. E após idas e vindas que revisitam essas perspectivas educacionais, é na década de 80 do século XX que as línguas de sinais se legitimam, a partir de legislação específica que as institui como língua legítima da pessoa surda.

Entretanto, isso não se dá sem tensão: há surdos que não se sentem legitimados pela língua de sinais e rejeitam o argumento de que a sinalização lhes cria uma identidade própria e uma cultura específica, distanciando-lhes do conceito de deficiência para aproximar-lhes do conceito de diferença linguística. No Brasil e demais países lusófonos, são os surdos chamados de Usuários da Língua Portuguesa. Esses surdos afirmam que a língua de sinais de seus países não lhes pertence e, portanto, não se sentem parte de uma comunidade surda. Afirmam-se deficientes auditivos que tentam suprir as suas deficiências com terapias médicas que lhes aproximam do mundo dos ouvintes pela fala e pela leitura labial. Por sua vez, os surdos sinalizadores afirmam a sua construção identitária pela língua de sinais, o que, segundo seus argumentos, lhes promove a formação de uma cultura surda. Baseiam-se na premissa inatista de que a pessoa surda nasce com tendência para os sinais e pré-disposta a eles.

O quadro atual configura-se, ainda, considerando as duas vertentes: para a sinalização, escolas bilíngues que privilegiam a língua de sinais, atribuindo-lhe o *status* de língua natural, L1, ou seja, primeira língua a ser adquirida, e, também, oferece o ensino do registro escrito da língua do país em que nasce o surdo; para os países lusófonos, a Língua Portuguesa; para a oralização, terapias médico-corretivas, como o implante coclear e terapia da palavra, que usa recursos fonoaudiológicos.

Em A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014), encontramos essa discussão entre as personagens Rossigneux, um surdo oralizado, e os demais surdos, que são sinalizadores. Veremos essa relação mais adiante, na análise.

4.5 A Família Bélier

A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014), produção francesa cinematográfica lançada no Brasil em 2014 e em Portugal em 2015, dirigida por Eric Lartigau, mostra uma família de quatro componentes. Todos são surdos, com exceção de Paula, que, por ser ouvinte filha de surdos, adquiriu a língua de sinais como língua materna e a língua francesa como segunda língua. Paula transita entre duas culturas: a cultura surda, espaço virtual onde

compartilha a noção de família e o afeto pelos laços parentais, e vive, também, a cultura ouvinte nos espaços sociossimbólicos e geográficos, como a escola, o coro estudantil, os amigos, o amor.

Os Bélier são produtores de queijo e vivem numa fazenda um pouco afastada da área urbana. Paula, a filha ouvinte dos Bélier, realiza suas atribuições na fazenda, cuidando das vacas leiteiras, além de ir com a família para a feira, onde vende os produtos fabricados na fazenda. Frequenta a escola e ingressa no coral como atividade complementar. O maestro Thomasson descobre um potencial de voz em Paula e a inscreve para uma audição em que poderá ganhar uma bolsa de estudos numa escola renomada da capital francesa. Paula vence o concurso e precisa deixar a família para viver em Paris, dedicando-se somente aos estudos da música. É um momento tenso, porque ela representa a intermediação entre os dois mundos pelos quais transita: o mundo surdo da sinalização e o mundo ouvinte da fala. Acaba por ir e dar início a uma vida própria, sem a responsabilidade de ser a voz da família no universo ouvinte.

4.6 A obra a partir da estrutura narrativa

Segundo a proposta de análise de Seabra (2014, p.66), a decomposição do filme está na base do método. Com ela, é possível distanciar-nos da condição de espectador comum e deslocarmo-nos ao lugar do analista fílmico, a cujo rigor científico atende e com o qual estabelece compromisso.

[...] o conceito de decomposição da imagem está na base do modelo de investigação que propomos, para o qual contribuíram duas questões essenciais. A primeira pela intenção de recolher os dados de uma forma completa e coerente, fato que apenas seria atingível se o mesmo processo fosse aplicado sistematicamente a todos os filmes de um *corpus* que tenhamos sob escuta. A segunda, não menos importante, derivou da necessidade de desenvolver uma forma de citação da fonte fílmica, que respondesse aos objetivos de rigor que se colocam a qualquer pesquisa científica. (SEABRA, 2014. P.66)

Atendendo a essa proposta metodológica, procedemos à decomposição e elaboramos a Estrutura Narrativa, a qual passamos a utilizar nesta análise, de forma a incluí-la no corpo do texto a que se refere. Preferimos adotar esse expediente de inclusão ao longo do

desenvolvimento textual, pretendendo contextualizar os aspectos técnicos e artísticos com maior propriedade, respaldados pela própria obra fílmica decupada.

Como analista, importa-nos, ainda, os conceitos de subjetivação e objetivação com que olhamos a obra ou o que dela depreendemos. Morin, citando Quercy (QUERCY, 1936, p.174 *apud* MORIN, 2014, p.42) nos tranquiliza em relação a esse movimento:

Nossos estados psíquicos, desde que os criamos, sempre são para nós mais ou menos estranhos. Nos estados ditos subjetivos, o sujeito encontra objetos... Ideias, lembranças, conceitos, números, imagens, sentimentos, em nós, passam pelo que os alemães chamam de uma *Entfremdung*, uma alienação. E se, geralmente, apenas alguns de nossos estados, ditos percepções, são projetados no espaço, essa objetivação máxima parece poder se estender a todos os objetos psíquicos.

É essa capacidade de objetivação – ainda que olhando um universo diegético, o que pressupõe subjetividade – que buscamos enquanto analistas, e acreditamos que só logramos esse estado de objetivação a partir de instrumentos que nos possibilitem o afastamento do *Entfremdung*. Isso esclarecido trazemos a Estrutura Narrativa como ferramenta de objetivação, para que não caiamos nas malhas da diegese, tampouco nos deixemos levar como espectadores comuns. Esse momento, o do espectador comum, faz parte de nós, seguramente, entretanto, já o devemos tê-lo deixado após o primeiro contato com o filme. Os contatos posteriores, quem os fará será o analista fílmico.

A partir da elaboração da Estrutura Narrativa de A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014), podemos observar questões importantes para o desenvolvimento de nosso raciocínio analítico.

Considerando as três unidades de decomposição da obra fílmica, conforme já mencionamos na introdução deste estudo: o plano, a cena e a sequência, nossa Estrutura Narrativa possui três sequências, com várias cenas cada uma, e totaliza mil e trezentos planos.

Assim, como em todo processo narrativo, temos o tema ou eixo temático, que apresenta um problema: os componentes da família Bélier conseguem sobreviver no mundo sonoro sem Paula, a única ouvinte da família? Ou seja, Paula é a mediadora entre surdos e ouvintes. É ela que torna possível a comunicação entre esses dois mundos. A narrativa coloca em questão a dependência de surdos sinalizadores por intérpretes de língua de sinais. Mas vai além, posto que aqui a intérprete não exerce essa função por escolha ou por profissão, mas pelo fato irremediável de ter nascido ouvinte numa família de surdos.

Partindo dessa temática, a primeira sequência traz a seguinte estrutura:

A FAMÍLIA BÉLIER			
Tema: A possibilidade de que uma família de surdos sobreviva sem a sua única ouvinte, que lhes serve de mediadora entre a surdez e o mundo sonoro.			
Realização: Eric Lartigau Produção: Philippe Rousselet Ano: 2014			
Sequência	Cena	Plano	Assunto
Sequência 1 Apresentação da protagonista Paula Bélier	1	1 – 148*	<u>Paula recebe o veterinário na fazenda</u> Apresentação de Paula e seu cotidiano: fazenda e escola.
	2	149-186*	<u>Cliente comprando na barraca dos Bélier na feira</u> Trabalho da família Bélier: a feira
	3	187-205	<u>Paula e Mathilda no quarto brincam</u> Paula é mostrada como uma adolescente comum em sua casa, com sua amiga.
	4	206-235	<u>Maestro seleciona Paula pelo timbre da sua voz na fala</u> Paula é escolhida para o coro.
	5	236-304	<u>Paula traduz para Rodolphe e Gigi a entrevista do prefeito na televisão</u> Rodolphe decide se candidatar à Prefeitura. Acertos à candidatura. Construção da campanha.
	4.1	305-401	<u>Paula no ensaio do coro é identificada como soprano</u> Paula é convidada a fazer um dueto com Gabriel. Descobre a sua aptidão vocálica. Plano de corte: Paula em seu quarto, após experimentar a voz no caminho de volta à casa, ouve o CD que lhe dera o maestro para treinar o dueto com Gabriel.

Fonte: O autor, 2016.

Por ela, podemos observar uma narrativa se construindo aparentemente numa sequência lógica, cujos constituintes: apresentação, complicação, clímax e desfecho, provavelmente, seriam desenvolvidos sequencialmente como se espera numa narrativa linear. Dos planos 01 ao 148, a obra faz a apresentação da protagonista Paula Bélier. Busca contextualizá-la em seu próprio universo, que se compõe de família, trabalho, escola e amigos. Já neste primeiro bloco de planos da cena 1 (LARTIGAU, 2014, pl.1-148), a narrativa revela a importância de Paula no processo de mediação de seus pais surdos com o

mundo sonoro. Paula medeia a consulta médica dos pais, fazendo parte, inclusive, da intimidade do casal, pelos sinais que interpreta para o médico.

A cena 2 corrobora a imagem de “família unida e feliz” já anunciada na cena 1. Dos planos 149 ao 186 (LARTIGAU, 2014, pl.149-186), a narrativa exhibe o trabalho da família. Os Bélier trabalham na feira, vendendo queijos produzidos com a criação de vacas em sua fazenda. A cena pertence, também, ao bloco que compõe a sequência de apresentação da personagem principal. A complexidade do confronto linguístico é facilmente resolvida pela presença de Paula Bélier. Se ela está, não há dificuldades para os pais e para o irmão, entretanto, a condução que a narrativa já começa a indicar – o que vai se compor como o clímax narrativo – é no que se transformará esse conforto sociolinguístico com a ausência de Paula. Já encontraremos o início dessa questão nas cenas 3 e 4. Na cena 3 (LARTIGAU, 2014, pl.187-205), o realizador quer mostrar que Paula, embora seja a menina que tem inúmeras obrigações e responsabilidade, ou seja, embora queira construir uma imagem da personagem de modo a nocautear o espectador comum e provocar-lhe a empatia completa, quer também dizer ao público que ela, Paula, é uma adolescente como outra qualquer, com sonhos, paixões e brincadeiras pueris com a melhor amiga. Isso se comprova neste mesmo bloco de planos (LARTIGAU, pl.187-205) em que Paula, em seu quarto, ouve uma música de que gosta, corre, aumenta o rádio e começa uma guerra de travesseiros com Mathilda, sua melhor amiga.

A cena 4, com o mesmo objetivo da 3, leva o espectador à sala do coro da escola, para o qual Paula é selecionada pelo maestro Thomasson, que percebe a sonoridade da voz da menina. Esse lugar é também revelador de uma adolescente em seu ambiente escolar e o motivo pueril para que esteja naquela seleção para participar de um coro. Seu motivo é a atração que sente por Gabriel, um jovem talento musical, aluno preferido do maestro Thomasson.

O realizador lança mão de uma estratégia, digamos, não ortodoxa de intensificação do problema: Paula, na cena 4, é selecionada para o coro. Esta cena é intercalada pela cena 5, que traz de volta a complicação, introduzida pelas cenas do consultório médico e da feira livre, 1 e 2, respectivamente, trazendo-lhes maior complexidade pela decisão de Rodolphe, pai de Paula, pessoa surda, em se candidatar à prefeitura da comunidade em que vivem. Para arrematar esse diálogo imagético que faz a narrativa com o espectador, a cena 4 é retomada para confirmar que Paula realmente possui uma voz diferenciada e tem chances de sucesso com o canto. Notemos que a cena 5 faz uma intercalação comunicacional, que tem por objetivo criar um tipo de reflexo no espectador. Ao mostrar uma menina, como outras, que

sonha, brinca, ama, estuda; aumenta a carga afetiva – que pretende seja retroalimentada pelo público em forma de simpatia – pelo fato de que, além das questões corriqueiras da adolescência, a protagonista também trabalha na fazenda e na feira; ademais, tem sobre seus ombros toda a responsabilidade de ocupar o lugar de intercessão entre a surdez da família e o mundo sonoro em que estão inseridos.

Com todo esse trabalho subjetivo, somado à duração dos planos, que, em geral, não ultrapassa três segundos, o que lhes imprime velocidade e dinâmica, impedindo a reflexão prolongada do espectador e tomando-lhe de assalto com planos curtíssimos se sobrepondo uns aos outros, sem que lhe sobre tempo para perceber a intencionalidade dessa montagem, a sequência 1 se fecha já com a imagem de Paula completamente construída no espectador. Ele estará irremediavelmente simpático à protagonista. Ela já o conquistou.

A sequência 2, a maior das três, subdivide o tema, ficando responsável pela apresentação da família, seu cotidiano, todo o afeto que envolve seus membros, bem como a complexidade da separação de Paula daquele núcleo coeso. Essa sequência conta com 10 cenas e 672 planos, que têm a função de chegar ao clímax da complicação narrativa e encaminhá-la ao desfecho. Entretanto, isso tampouco se dá de forma linear. Há tensões que direcionam a narrativa a um outro lugar, diferente daquele esperado pelo espectador. A condução que dá o realizador direciona a conclusão do espectador a não concretização de um final feliz. Suscita o medo de que à protagonista Paula não lhe seja dada a oportunidade de viver uma vida própria, dentro de seu mundo sonoro, sem a culpa ou a responsabilidade de carregar o peso da intermediação.

<p>Sequência 2</p> <p>A família Bélier se encaminha para a independência com relação à mediação de Paula. Ocorrem conflitos na família para o desenlace. A sequência revela um marco da maturidade de Paula para essa independência: a sua primeira menstruação.</p>	1	402-476*	<p><u>Confronto de Rodolphe e o prefeito na feira</u> Confronto entre Rodolphe e o prefeito. Paula não traduz os xingamentos de Rodolphe. Reunião de Rodolphe e agricultores.</p>
	2	581-716	<p><u>Paula e Mathilda no refeitório do colégio</u> Paula sofre <i>bullying</i> pela menstruação. Paula é convidada para participar de um concurso de canto e recusa. Paula aceita o convite e combina os ensaios com o maestro. Ensaio – Cotidiano – Passagem de tempo.</p>
	3	717-732	<p><u>Paula no pátio da escola com Mathilda</u> Paula procura Gabriel.</p>
	4	733-813	<p><u>Jornalista da TV vai à casa dos Bélier para entrevistar Rodolphe</u> Paula é obrigada a traduzir para o pai em entrevista de televisão, o que lhe impede de ensaiar nesse dia.</p>
	5	814-890*	<p><u>Paula à mesa com a família</u> Paula revela o concurso à família. Gigi e Rodolphe se desentendem.</p>
	6	891-903	<p><u>Paula e Mathilda na fazenda</u> Paula tenta ensinar a língua de sinais à amiga, para uma possível substituição se for aprovada no concurso e tiver que ir viver em Paris.</p>
	7	904-974	<p>Recusa da família à ideia de que Paula vá para Paris. Rechaçam o seu papel de intérprete. Paula rejeitada como intérprete pelo pai. Rodolphe chama Rossigneux (surdo oralizado)</p>
	8	975-1055	<p>Paula ensaia com o maestro. Quentin ensina língua de sinais à Mathilda e a seduz. Comício de Rodolphe com interpretação de Rossigneux. Quentin ensina língua de sinais à Mathilda e a seduz. Quentin sofre uma reação alérgica com o látex do preservativo. Quentin é socorrido pelo médico.</p>
	9	1056-1074	<p>Paula informa ao maestro que desistirá do concurso. Cotidiano da fazenda.</p> <p>Plano de corte: Paula leva a vaca e seu bezerro para pastar e Gigi aparece e a convida para irem juntas ao cabeleireiro.</p>

Percebamos nesta sequência que toda a narrativa se encaminha para o clímax que acontece na cena 6 (LARTIGAU, 2014, pl.814-890), quando Paula revela aos pais que participa do coro da escola e que está ensaiando para um concurso de canto. A partir desse momento, a narrativa aponta para duas discussões importantes que, embora não sejam aprofundadas, deixam claro o posicionamento político-linguístico do filme. A primeira discussão é em relação ao afeto: a mãe revela a insatisfação de ter uma filha ouvinte. Esse é um momento tenso para a família, porque não se sabe até então se toda a harmonia demonstrada até ali era produto da conveniência de ter uma filha amorosa e que, além de tudo, intermedeia dois mundos, dando à família a possibilidade de interação; ou se realmente a mãe ama a sua filha, sem recalques ou inveja de sua possibilidade auditiva, e todo o transtorno gerado seria somente resultado de uma preocupação de mãe. Parece que a primeira opção é a mais acertada, pois isso é sugerido pelo próprio Rodolphe, que afirma ser a sua aflição fruto não de preocupação com a filha, mas de medo de perder a intérprete e a trabalhadora da fazenda. Paula, mesmo recebendo com mágoa os sinais da mãe, que revelam inveja e recalque, desiste dos sonhos para continuar atendendo à família e diz ao maestro Thomasson que não mais irá a Paris para a audição (LARTIGAU, 2014, pl.904-974).

A segunda discussão se relaciona ao histórico conflito entre surdos sinalizadores e surdos oralizados, o que já abordamos no tópico em que apresentamos as duas perspectivas comunicacionais da Educação de surdos. Essas duas vertentes didático-pedagógicas quase sempre foram e são excludentes na história do surdo. Em A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014), a narrativa apresenta a figura de Rossigneux, um surdo oralizado que se comunica através da fala e, para a compreensão, faz leitura labial. Essa personagem é *persona non grata* para os surdos sinalizadores e isso nos é revelado por Paula, quando, rechaçada pelos pais na função de intérprete e substituída por Rossigneux, questiona admirada a antipatia dos surdos pelo oralizado (LARTIGAU, 2014, pl.904-974).

O posicionamento sobre a oralização está na pergunta de Paula sobre a antipatia dos surdos em relação ao surdo oralizado Rossigneux (LARTIGAU, 2014, pl.904-974), mas também está na cena 2, da sequência 1 (LARTIGAU, 2014, pl.149-186) Quando Rossigneux aparece na feira, onde estão trabalhando os Bélier, e cumprimenta o prefeito, fazendo comentários que revelam completa alienação sociopolítica e incapacidade de reflexão. Está também na completa falta de habilidade de Rossigneux para mediar a mensagem de Rodolphe aos seus eleitores, no comício. É importante observar o lugar da oralização nessa obra fílmica. O filme assume o posicionamento adepto à sinalização e constrói uma mensagem pejorativa sobre a definição do perfil (físico, social, intelectual) da personagem surda oralizada. Toda

essa discussão é histórica e está pautada, como veremos mais adiante, em conceitos como os de língua natural, cultura surda e identidade.

A sequência 2 se encerra com a desistência de Paula em participar da audição em Paris e com a retomada do cotidiano tranquilo da fazenda em que vivem os Béliers (LARTIGAU, 2014, pl.1056-1074). Para o espectador é o momento da insatisfação. Se Paula não pode ser feliz, tampouco o espectador pode lograr a felicidade. Uma está relacionada a outra, posto que a felicidade do cinema, das personagens “do bem”, também é a felicidade do espectador. Não esqueçamos que ele, espectador, nesta sequência 3, já foi abduzido pela narrativa fílmica. Encontra-se completamente dentro da tela. Pronto para chorar de piedade de Paula, se ela realmente desistir de sua carreira, ou – se o desfecho for o contrário – de emoção por seu final feliz. Pronto para odiar Gigi e Rodolphe por impedirem a felicidade da filha diferente, por puro egoísmo. Essa condução do espectador nos é informada por Gardies:

Sabemos que Alfred Hitchcock declarava praticar, mais do que a direção de atores, a direção de espectadores. Mas podemos partir do princípio de que qualquer imagem ou conjunto de imagens oferece elementos de programação do comportamento espetatorial: [...]

[...] – programação das emoções e dos sentimentos. As estruturas dramáticas sentidas, os argumentos arquetípicos, as situações e cenas mais ou menos conhecidas (porque já vistas ou vividas) visam criar ou desenvolver, por “contágio” e “ressonâncias”, a tristeza, a alegria, o medo a angústia, a agressividade, etc. (GARDIES, 2008, p.179)

Assim, o espectador é conduzido à sequência 3, a menor das três, para o desfecho, que contraria a finalização da sequência 2. A sequência 3 reformula a possibilidade de que Paula vá à audição em Paris, com o apelo de Gabriel para que ela, pelo menos, não desista do dueto que haviam ensaiado (LARTIGAU, 2014, pl.1075-1099) para uma apresentação na escola. Nesse momento, o espectador recobra as esperanças de que Paula seja feliz, e suas expectativas se confirmam nos demais planos das próximas cenas dessa sequência. Paula canta para o pai e este percebe que precisa deixar a filha seguir o seu caminho. Para usar um termo da própria narrativa, ela tem um dom. Rodolphe reconhece esse dom no momento em que pede a filha que cante para ele (LARTIGAU, 2014, pl.100-1119) e, pelo tato, sente que a música está no corpo de Paula, ela tem um dom. Rodolphe assume a postura de incentivador e movimenta os esforços para a concretização da vontade da filha, leva-a à audição.

Sequência 3 Com a apresentação do dueto de Paula e Gabriel, a tensão familiar é resolvida e Paula vai a Paris fazer o teste, passa e se despede da família.	1	1075-1099	Paula e Mathilda no refeitório. Gabriel incentiva Paula para a apresentação do dueto no colégio.
	2	1100-1119	Coral da escola. Paula e Gabriel se apresentam. Paula canta para Rodolphe, que sente a música pelo tato.
	3	1120-1263	Rodolphe incentiva Paula e a leva para o concurso. Maestro acompanha Paula ao piano.
	4	1264-1300	Paula se prepara para deixar a casa e ir para Paris. Despedida de Paula.

Fonte: O autor, 2016.

Para finalizar, Lartigau guarda alguns desfechos narrativos para o momento em que sobem os créditos. Aquilo de que o espectador pode se ressentir pela falta, o realizador lhe oferece em forma de recordações, ou seja, entre os créditos, surgem fotos das situações resolvidas: Rodolphe com a faixa de prefeito, junto à Gigi; Paula e Gabriel abraçados como namorados; Quentin e Mathilda juntos, abraçados; o maestro Thomasson casando-se, enfim, Lartigau não quer deixar a cargo do espectador a conclusão, ele lhe oferece uma conclusão nostálgica e separada das imagens cinematográficas.

4.7 Elucubrações sobre a montagem

O cinematógrafo com sua imagem única comportava apenas um único símbolo. Assim como a molécula original de hidrogênio explodiu e diferenciou-se para dar origem a todas as combinações da matéria, da mesma forma o plano único e elementar do cinematógrafo explodiu para dar origem a todas as combinações simbólicas possíveis. Cada plano se tornou um símbolo particular. Novos simbolismos se sobrepuseram ao da imagem: o simbolismo do fragmento (close, plano americano, contraplano), o do pertencimento (objetos antropomorfizados, rostos cosmomorfizados), o da analogia (onda se quebrando contra um rochedo, simbolizando um abraço, ou um raio sobre um crânio), o da música, o dos ruídos, etc.

Morin, 2014, p. 206

Considerando a decomposição do filme uma das técnicas de nossa proposta metodológica para esta análise, nela observamos algo bastante peculiar: a montagem realizada para o produto final *A FAMÍLIA BÉLIER* (LARTIGAU, 2014). O primeiro bloco de planos, componentes da cena 1, da sequência 1 (LARTIGAU, 2014, pl. 1-148), predominantemente, possuem entre um e três segundos. Alguns poucos planos dessa cena chegam a seis segundos, e dos 148 somente dois chegam a dez segundos. A cena compõe a apresentação da protagonista nos vários contextos por que transita: casa, família, trabalho, escola. Exibe, também, a função de intérprete de língua de sinais desempenhada por Paula para a sua família, cujos componentes: mãe, pai e irmão, são surdos. O realizador mostra o cenário em que se desenrola a narrativa. Vê-se a protagonista montar em uma bicicleta para acessar um ponto onde ingressa em um ônibus para chegar à escola. Observa-se que o trajeto é longo, e as paisagens revelam um ambiente de campo, o que mais tarde se confirma pela exibição do negócio a que se dedicam os Bélier.

Os primeiros planos mostram a protagonista como filha carinhosa e irmã afetuosa. Paula, ao se preparar para sair à escola, toma o café da manhã com a família e beija a todos, despedindo-se como uma adolescente sensível e carinhosa. A imagem construída de Paula é uma idealização de filha e irmã. A velocidade da sobreposição dos planos atende à questão temporal não diegética: o realizador precisa dar conta de várias informações que contextualizarão o espectador no universo diegético. Assim, usa o recurso centrado na montagem para dar dinamismo à narrativa e, ainda, dar início ao processo de empatia entre a protagonista e o espectador: Paula é a boa menina que, além das experiências próprias da adolescência, como escola, melhor amiga, paixões, configura-se como a boa filha e a irmã carinhosa e preocupada. Essa mensagem é disponibilizada pelo realizador, com utilização de técnicas de montagem que nos remetem à proposta desenvolvida por Eisenstein, em sua *Montagem das Atrações*, que, resumidamente, propõe a afetação do espectador pela manipulação dos planos.

Ao exibir Paula dormindo na aula, há a intensa intenção de mostrar o excesso de atividade que a protagonista tem a seu cargo, ou seja, todas as tarefas de sua responsabilidade, somadas, são exaustivas e a fazem dormir em sala de aula. Esse recurso, subjetivo, posto que não se constrói na montagem, mas na mensagem enviada pelo realizador, conduzirá o espectador a absolver Paula, no final do filme, por deixar a família surda e seguir para uma vida independente, priorizando-se na relação. O recurso é constituído por um plano mais longo do que os demais. Aliás, essa é também uma técnica adotada pelo realizador: planos curtíssimos, objetivando efeitos da montagem; planos mais longos quando os efeitos

pretendidos são subjetivos. Cabe, ainda, mencionar a relação dialética estabelecida entre os planos dentro da mesma cena: o conflito entre os fragmentos, para usar uma terminologia da Montagem de Atrações, de Eisenstein, produz um efeito no espectador, que é impactado pelo jogo de oposição de forças entre imagens (tese e antítese), que podem lograr a produção de um novo sentido, gerado pela divergência e convergência mútuas entre essas forças.

Planos curtos dificultam a apreensão de conteúdos particularizados. Promove uma leitura generalizada, impedindo que o espectador fixe a atenção em um único plano, depreendendo-lhe o motivo da existência, o que nesse tipo de montagem não se configura como objetivo. Essa estratégia não é inocente; é intencional, torna a cena mais dinâmica, com maior velocidade, promovendo a continuidade e despertando no espectador o desejo de ver mais, de conhecer mais.

Para finalizar este tópico, resta-nos dizer que se trata de uma obra cuja montagem é fundamental para que se entendam os efeitos produzidos no espectador. Vale observar que *A FAMÍLIA BÉLIER* (LARTIGAU, 2014) é um filme premiado com o César de melhor atriz para Louane Emera (Paula Bélier) pela Academia Francesa. Um filme que ocupou salas de cinema internacionais, em circuito comercial, atraindo o público surdo e ouvinte; além de servir para reflexão da questão complexa da surdez, que é o caso desta análise.

A sobreposição de planos curtíssimos perdura, com raras exceções que, como já o dissemos, referem-se à subjetividade que se insere no processo de montagem, dando ritmo à narrativa, que flui de maneira linear, com algumas interposições das cenas que conotam ou denotam o talento de Paula para o canto. Tais interposições (LARTIGAU, 2014, p.1-148/206-235/305-401/477-498/499-580/656-717/975-977/1100-1119/1120-1263) centram a atenção do espectador no dom que a narrativa revela para a protagonista. Essa montagem não permite que esse espectador se esqueça de que a protagonista tem um dom e é uma “boa moça”, portanto, não pode condená-la por querer aproveitar o dom que lhe fora dado. Em todo o tempo fílmico, o espectador é lembrado dessas duas questões cruciais: Paula tem um dom e é uma excelente filha, irmã e amiga.

4.8 A análise

4.8.1 A comensalidade como espaço de convergências e conflitos

O vocábulo comensalidade deriva do latim “*mensa*”, que significa conviver à mesa, e isto envolve não somente o padrão alimentar ou o que se come, mas, principalmente, como se

come, quando se come e com quem se come. Podendo ser comparada a uma construção narrativa, a comensalidade indaga os seguintes elementos e lhes responde ao mesmo tempo: o quê, como, quando, onde, por quê, para quê e com quem. O ato de comer ou de alimentar-se já não pode ser restringido aos aspectos biológicos, já que ele estrutura e organiza o homem em sociedade. Alerta-nos Contreras e Gracia:

As pessoas podem ser socialmente identificadas e classificadas segundo o que comem, da mesma forma como são identificadas e construídas por meio da comida. Como exemplo, os contrastes entre as comidas de ricos e pobres, em termos de ingredientes, estrutura e modos à mesa serviram historicamente para manifestar diferenças de status e de controle político. (CONTRERAS e GRACIA, 2011, p.211)

A alimentação revela a estrutura da vida cotidiana, do seu núcleo mais íntimo e mais compartilhado. A sociabilidade manifesta-se sempre na comida compartilhada. Esse compartilhamento, frequentemente, se dá com elementos pertencentes a um mesmo grupo cultural. Entretanto, não é por se dar com participantes de um mesmo grupo que se dará de forma harmônica, a mesa pode também ser o lugar do conflito, do confronto. Enfim, a mesa pode ser o ringue onde serão travadas as disputas de posicionamentos e afirmações de diversa ordem.

Os Bélier são apresentados já na cena 1 (LARTIGAU, 2014, pl. 01-148) como uma família tradicional, que cumpre o ritual da mesa, como forma de agregação e manutenção das relações familiares. Uma manhã comum, Paula está preparada para ir à escola: bolsa tiracolo, folheia um livro. Sai de seu quarto (LARTIGAU, 2014, pl.01-148), que fica no segundo patamar da casa, caminha pelo corredor, fecha a porta do banheiro, onde o irmão está urinando, e segue para descer as escadas que vão dar na sala. Numa panorâmica, a câmera é um elemento observador que olha Paula de distanciamentos diferentes. Acompanhando-a em rotação da direita para a esquerda, permite que ela se aproxime, e, do plano americano, passa a aproximado do peito para cortar na descida das escadas quando já está no enquadramento de nuca. O ângulo perpendicular é preservado com o corte. O realizador não quer mostrar a protagonista em ângulo contrapicado para não a inferiorizar, afinal, é a protagonista. O plano seguinte continua com o movimento de câmera, agora fazendo um curto *travelling* pela escada, sala e cozinha da casa. Vai construindo planos conjuntos e gerais. Vê-se que o objetivo é a apresentação da casa e dos componentes da família. Esses dois planos, especificamente, planos 14 e 15, dentro da cena 1 (LARTIGAU, 2014, pl.01-148) são mais longos do que os demais. O plano 14 tem sete segundos de duração e o 15, dez segundos. A música não diegética, iniciada nos planos anteriores, perdura à apresentação da casa e parece

trazer o espectador a uma acomodação em relação ao início da contação. Os ruídos diegéticos de louças e talheres corroboram o momento do dejjum à mesa, localizada na cozinha, o que reforça as imagens de início de mais um dia na vida da família Bélier.

A apresentação da mesa já está no plano 15, quando um *travelling* abre para um plano geral. Vê-se que a mesa possui uma fruteira sortida com frutas de cores variadas. Os pratos e talheres estão postos. Os comensais vão chegando cada um a seu turno. A mãe Gigi já se encontra a postos, preparando os ovos mexidos. O filho Quentin chega à mesa, mas antes de sentar-se beija a mãe. Rodolphe, o pai, alimenta a lareira. Há muitas variedades de alimento à mesa: frutas, cereais, pães, biscoitos, bolos, leite, suco. A mesa é farta e adornada também: há um vaso de flores que se parecem lírios brancos.

[...] toda comensalidade é de certa forma sacramental. Embelezamos os alimentos, porque não comemos só com a boca, mas também com os olhos. O momento do comer é um dos mais esperados do dia e da noite. Há a consciência instintiva e reflexa de que sem o comer não há vida nem sobrevida, nem alegria de existir e de coexistir. (BOFF, 2012, JB)

Há fartura e cuidado com a mesa. Os comensais se sentam e, enquanto são servidos por Gigi, que, inicialmente, representa a anfitriã – é ela quem recebe os demais comensais – começam a comer. Ela troca de papel e assume a posição de um dos comensais. Conversam-se amenidades, como o nome que se vai dar ao bezerro recém-nascido na fazenda. Paula termina o seu dejjum, levanta-se, beija o pai e o irmão em despedida. A mãe se levanta e, em língua de sinais, diz que a ama e tenta arrumar o cabelo da filha, que rejeita, alegando não ter mais quatro anos.

A mesa dos Bélier serve de pano de fundo para a ação, que, neste primeiro bloco de planos, pretende apresentar a protagonista Paula Bélier e o ambiente físico e afetivo em que vive. E, embora seja o pano de fundo, é reveladora da condição social que ocupa a família. Não se trata de uma família pobre, com dificuldades financeiras. Pelo contrário, a mesa revela o lugar social que ocupam os Bélier. Contreras e Gracia nos fala sobre a relação entre os alimentos e a condição social de quem os consome.

A natureza dos alimentos consumidos, de acordo com seu grau de exotismo, raridade, tipo e grau de elaboração, preço, etc., constitui uma expressão do status do próprio alimento, e, por meio deles, das pessoas que os consomem. O status dos alimentos também pode ser determinado pelo fato de serem consumidos por pessoas de alto status. (CONTRERAS e GRACIA, 2014, p.218)

Assim, a mesa dos Bélier os revela. Revela a sua condição social e a sua relação afetiva. A família faz junta a primeira refeição da manhã. É ali que as manifestações de carinho e afeto surgem para dar suporte aos comensais-familiares para que desempenhem as suas funções cotidianas e tenham a esperança e a vontade de retornarem à mesa para outra vez usufruírem do convívio com o outro familiar.

Os códigos inscritos socialmente para um modelo de família que se proponha mais ou menos universal são conhecidos pelos Bélier, independentemente, da surdez. Neste momento, à mesa, comensais-familiares não têm nenhuma distinção com relação a outras famílias ditas normais, ou configuradas dentro do padrão de normalidade estereotipado que conhecemos em nossas sociedades contemporâneas. A mesa da família Bélier é a grande reveladora do posicionamento do realizador. Como já mencionamos neste estudo, a complexidade do surdo sinalizador num universo culturalmente e linguisticamente inóspito torna a sua existência repleta de desafios. A primeira questão é a compreensão que a pessoa surda faz do mundo em que vive. Não há como negar que o código é um elemento primordial da comunicação. Segundo Jakobson (1995b, p.73-86), há seis elementos constituintes do processo comunicacional. Entre eles, está o código. Se um desses elementos não se efetivar, haverá ruído de ordem interna ou externa à comunicação, inviabilizando-a. Por isso, uma família de surdos sinalizadores ter um cotidiano perfeitamente construído nos moldes de uma família ouvinte pode ser utópico do ponto de vista da interação comunicativa. É da própria narrativa fílmica que tomamos exemplo dessa dificuldade. Em Lartigau (2014, pl.236-304), Rodolphe e Gigi assistem à televisão em casa. A típica cena de uma família, após um dia de trabalho, em que as pessoas se reúnem em frente à televisão põe em questão a inviabilidade de uma normalidade requerida pela obra cinematográfica. O prefeito surge na tevê, dando uma entrevista. Gigi, percebe a chegada de Paula e, imediatamente, a conduz à sala de tevê para interpretar o que diz o prefeito. O casal só compreende a mensagem a partir da intervenção de Paula. Vale ressaltar que, embora a cena se componha a partir da chegada de Paula, a narrativa nos dá a entender que Rodolphe e Gigi já se encontravam vendo a televisão. Nossa observação se encaminha ao seguinte questionamento: o que estavam fazendo em frente à televisão se não estavam ouvindo o que se veiculava? Se, por ventura, estavam fazendo leitura labial, por que não o fizeram no caso da entrevista do prefeito?

Nesse caso, podemos pensar que a configuração de família construída pela narrativa é idealizada a partir de uma utopia, pois, provavelmente, não há famílias que carreguem a fatalidade da surdez com tanta semelhança em seu *modus vivendi* às que não possuem a surdez. A narrativa se constrói a partir de um *ethos* requisitado pelos grupos culturais de

surdos sinalizadores. Esta perspectiva da surdez se relaciona ao conceito de despatologização (SKLIAR, 1998, p.31), que, basicamente, trata de um movimento iniciado pelos surdos sinalizadores da *Universit of Gallaudet*, EUA, que ganhou repercussão mundial nas comunidades surdas, em 1988. Esse movimento reclama a legitimação das línguas de sinais, preconiza a busca de uma identidade surda e revela o orgulho de pertencer a uma comunidade com cultura e língua próprias. É a partir dele que as línguas de sinais começam a ganhar status de língua em diversos países.

Assim, a mesma família cuja mãe prepara o jejum com todo afeto, beija o filho, cuida da filha e do marido; a mesma família cuja mesa é farta e reveladora da posição social que ocupam seus componentes; a mesma família empreendedora que construiu a cadeia produtiva desde a criação de vacas até a venda de queijos e vive de seus lucros; que assiste à tevê ao fim do dia, quando os componentes retornam a casa, é a família que não entende o que está sendo dito na tevê, é a família que precisa de um intermediário entre ela e o mundo e, aparentemente, sem esse intermediário, não é capaz de manter o *status quo* que pretende a narrativa fílmica.

Pensamos que a idealização de família que constrói a narrativa é partidária e faz parte de uma militância para a perspectiva sinalizadora. Partindo dessa conclusão, sigamos às demais cenas.

Em Lartigau (2014, pl.149-186), encontramos um espaço de comensalidade fora da mesa física e, como já mencionamos neste estudo, o configuramos como espaço de comensalidade a partir da mesa simbólica, já que ali encontra-se o alimento exercendo a mediação entre os atores que compõem a relação social estabelecida. A presença física da mesa não existe, porém, ela está ali simbolicamente, posto que a sua representação é marcada pelo alimento.

O espaço é o de uma feira livre em que a família Bélier vende queijos fabricados na própria fazenda, com o leite das vacas que criam. Trata-se da cena 2, em que o diálogo é tão importante quanto às imagens. Explicamos: uma cliente se aproxima da barraca e não consegue estabelecer a comunicação com Gigi. Paula intervém e resolve o quase-problema criado pela inviabilidade comunicacional. A pergunta da cliente abre espaço para que Paula afirme a noção de família construída pela obra. Ao ser indagada sobre o porquê de Gigi não interagir adequadamente à situação comunicativa, Paula direciona a conversa para a reafirmação do que já fora posto na cena anterior. Ela diz que, como ali se trata de uma família, existe a divisão de trabalho: a mãe sorri, ela fala e o irmão cobra.

Uma panorâmica aproxima a barraca onde está a família. Veem-se as personagens em plano médio e o cartaz que indica a expressão *Fromage Fermier*, significando algo equivalente a produto artesanal de fabricação própria. Paula grita para anunciar os produtos. O burburinho de feira marca o espaço físico, junto com a quantidade de pessoas transitando e frequentando as barracas.

Todo esforço técnico e criativo da cena 2 quer construir o cenário laboral da família Béliier, mas, ao mesmo tempo, anuncia alguns posicionamentos ideológicos relacionados à perspectiva da sinalização: a primeira questão é o fato de Gigi não entender o que diz a cliente e, portanto, não interage comunicativamente; permanece sorrindo, o que se refere à necessidade da existência da figura do intérprete de língua de sinais, uma das profissões que passam a existir a partir do reconhecimento e legitimação dessas línguas, a partir da década de 80. A sinalização constrói a sua identidade baseada em cultura própria. Trata-se de grupo que cria seu próprio universo comunicacional. Entretanto, para intermediar a relação do surdo pertencente a esse grupo com o mundo sonoro, cujos componentes estão sempre em maior número, na maioria das sociedades, surge o intérprete de língua de sinais. Em A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2104), é Paula quem desempenha esse papel por ter nascido ouvinte entre surdos e aprendido a língua de sinais dos pais. Temos, então, a seguinte situação na cena 2: sem a intermediação, a impossibilidade de interação comunicativa se acentua, mas com a presença do intérprete, tudo estaria resolvido. Este também é um posicionamento idealizado a partir da perspectiva sinalizadora. Entretanto, é a própria obra fílmica que vai colocar em pauta a complexidade da figura do intérprete. Em Lartigau (2014, pl.402-476), comprovamos essa complexidade, primeiramente, em Paula, alterando completamente o que o diz o pai para o prefeito, sem que ninguém se dê conta de que houve, a partir do entendimento da intérprete sobre o que era “certo”, a manipulação do discurso. Segundo (LARTIGAU, 2014, 733-813), como está contrariada na função de intérprete, Paula passa a fazer uma interpretação monossilábica e estranhamente sintética do que diz Rodolphe para a repórter do canal de televisão que o vai entrevistar. Por fim (LARTIGAU, 2014, pl.975-1055), Rossigneux, surdo oralizado, no papel de intérprete não filtra o discurso de Rodolphe e o interpreta com palavras grosseiras e deselegantes para os eleitores, que se chocam com o tratamento inesperado. Embora não seja a intenção deste estudo tematizar detalhadamente a questão da validade ou não da figura dos intérpretes de língua de sinais, não podemos deixar de observar que isso está posto na obra fílmica, a partir de um posicionamento da própria narrativa, que se mostra militante da causa da surdez sinalizadora.

Vale observar que, como já o dissemos, os planos que compõem as cenas são curtos, tendo duração, em média, de três segundos; entretanto, as duas cenas analisadas, ou seja, as duas cenas localizadas no âmbito da comensalidade são cenas que fogem a essa estratégia estilística para render-se ao *travelling*, ao plano geral ou conjunto. São planos que chegam a dez segundos, o que consideramos planos extensos, tendo em conta a duração dos demais. Isso não ocorre por acaso, há uma intenção de, com esse recurso, deixar muito claro para o espectador como é a família Bélier, o que faz para ser quem é e como intermedeia o compartilhamento do espaço sociocultural por que transita. Seabra alude a Hitchcock para mostrar a importância dos planos:

[...] socorramo-nos de Alfred Hitchcock, um mestre na condução das preferências, quando afirmou que o tamanho da imagem era talvez o elemento mais importante no arsenal de que o realizador dispunha para manipular a identificação do espectador com a personagem, porque o jogo das escalas dos planos, associado à multiplicação de pontos de vista, possibilitava uma alternância de proximidade e distância, criando uma inscrição particular de cada personagem na rede relacional apresentada em cada situação. (SEABRA, 2014, p.104)

Ousamos aqui estender a noção de tamanho da imagem à sua duração. É nos planos mais abrangentes ou mais delimitados, como é o caso das panorâmicas das cenas analisadas até aqui, que o realizador vai fortalecer a empatia entre espectador e personagem, entretanto, essas escalas surtirão maior ou menor efeito de acordo com a duração do plano. Lartigau dá às cenas de comensalidade especial atenção, pois é por elas que constrói posicionamentos importantes no espectador, ao passo que aproxima ainda mais as personagens e seus universos, revelando-as em suas peculiaridades.

O ritmo dos 1300 planos que compõem a narrativa é algo que chama a atenção pela duração desses planos e, como nos orienta Seabra (2014, p.115), considerando a dinâmica externa das unidades, “a duração do plano é um dos meios de que o cineasta dispõe para controlar o ritmo da narrativa, na qual os planos longos geram um tempo que passa lentamente, enquanto os planos curtos criam a noção de aceleração do tempo”. Não nos aprofundaremos aqui nessa questão, posto que já o fizemos em tópicos anteriores, porém, é inevitável perceber que o realizador tem uma narrativa extensa para contar em um tempo limitado. A confirmação dessa nossa percepção se dá pela constatação de que ele utiliza o recurso das fotografias para a concretização das tramas levantadas no decorrer da contação. Essas fotos, que se misturam aos créditos do filme, surgem para dialogar com o espectador, dizendo-lhe que houve, sim, um final. Que a narrativa teve, sim, um desfecho para todas as situações que a compuseram. E que o recurso das fotos é muito mais para dar conta de uma

elipse narrativa, do que por falta de tempo. Entretanto, se pensarmos no ritmo dos planos, juntamente com o recurso das fotografias, podemos pôr em dúvida a existência de elipses intencionais. Tendemos a crer que a construção da militância subjacente demandou demasiadas cenas, imprimindo à montagem um ritmo acelerado e necessitando do recurso da fotografia.

Da mesma forma, notamos a deferência temporal que Lartigau dá aos planos que compõem as cenas de comensalidade que ora analisamos. São sempre planos mais longos que deixam ao espectador a possibilidade do processamento da informação com reflexões que o levam a construir uma determinada imagem tanto das personagens, quanto da família Bélier como um dos modelos possíveis de família.

Na sequência 2, cena 1 (LARTIGAU, 2014, pl.402-476), o uso do espaço da comida pela narrativa nos remete a uma outra faceta dessa construção antropológica, que é a comensalidade: a divergência. As tensões sociais podem usar o espaço da comensalidade para se instituírem, resolvendo-se ou não. O realizador, para confrontar os dois candidatos: o prefeito Lapidus e Rodolphe Bélier, usa o espaço da feira. O plano conjunto, americano, abre a imagem para que o espectador seja levado a ver as personagens atribuladas de trabalho: clientes comprando, pessoas passando pela feira, etc. Paula vai à frente da barraca, onde estão Rodolphe e Gigi, discutindo pela qualidade de seu cartaz de campanha. Paula é interpelada a opinar entre o melhor cartaz: o do pai ou o do prefeito Lapidus, que está afixado num ponto da feira. O plano conjunto se fecha para médio, sempre em ângulo perpendicular, aproximando o espectador da problemática que virá em seguida. Aproxima-se o prefeito Lapidus, no momento em que Rodolphe está com o cartaz de campanha nas mãos. A câmera abre para um plano geral, enquanto o prefeito cumprimenta a família, e logo fecha novamente para um plano aproximado do peito, que revela a ironia e o deboche do prefeito, olhando e ironizando o cartaz com gargalhadas. Paula tenta resolver a tensão gerada pela presença do prefeito, oferecendo-lhe um pedaço de queijo, ao que ele recusa e agradece. A partir daí, intensifica-se a tensão, porque Rodolphe insulta o prefeito, mas Paula, como intérprete, altera o discurso do pai na tentativa de minimizar essa tensão que começa a se intensificar. Entretanto o prefeito percebe algo de estranho entre os sinais que faz Rodolphe e a fala de Paula; resolve aceitar o queijo oferecido por Paula, desloca-se ao balcão da barraca e, reservadamente, pergunta a Paula se eles acreditam que as pessoas realmente votariam num surdo. Os planos são aproximados do peito e formam o conjunto para que o enquadramento contemple os interlocutores nesse momento, tamanha a importância desse diálogo, posto que revela o estigma que recai sobre a pessoa surda. O sentido de menos-valia pautado pelo

desconhecimento da surdez é posto na pergunta do prefeito Lapidus. Paula entende perfeitamente a carga estigmatizada posta na fala do prefeito e responde com uma ofensa, chamando-o de idiota. Goffman nos esclarece sobre o estigma:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças [...] (GOFFMAN, 1998, p. 8)

Entretanto se é importante à análise observar o estigma que se perpetua na fala do prefeito Lapidus é, da mesma maneira, interessante observar o nível léxico-semântico em que são postos os termos surdo e idiota. É a própria Paula, que representa o discurso construído pela ideologia da narrativa, quem traz esse nivelamento. Claro está que num rompante emocional, perfeitamente humano, pode-se dizer algo impensado. Porém, sem pretender o aprofundamento da questão, aquilo que proferimos em rompantes, segundo a Psicanálise, é o que permeia as nossas camadas psíquicas mais profundas, ou seja, faz parte de nossas crenças. Com isso, queremos dizer que nesse plano fílmico há duas questões que consideramos importantes: a primeira é técnica. Pela importância do tema tratado naquele plano, o enquadramento implica a participação dos interlocutores em plano de conjunto, com ângulo perpendicular e escala aproximada do peito. Essa estratégia envolve não somente os interlocutores, mas o espectador, que é levado a julgar a fala do prefeito como expressão do preconceito contra os surdos. O segundo é uma questão subjetiva, para cuja compreensão, acedemos ao conceito de interdiscurso em Orlandi (2001, p.31) que afirma que “todo discurso se reconstrói, baseado no discurso que o gerou e impregnado da ideologia que sujeitou o indivíduo que o produziu”. Assim, é que Paula, mesmo sem se dar conta da analogia que faz, comete o equívoco do nivelamento. O revide é práxis humana nas interações que envolvem tensões. Entretanto, dependendo de como se constroem os acervos discursivos de que dispomos para construirmos nossos discursos, cometemos equívocos pontuais sem atermo-nos ao fato de estar reforçando um estigma ou um preconceito.

Para finalizar este bloco de planos, percebemos que a ofensa é detectada pelo interlocutor da situação comunicativa, que rompe com a possível conclusão do processo de comensalidade que se estava instaurando. O prefeito recusa o queijo oferecido por Paula e sai. A divergência que citamos anteriormente não foi resolvida pela comensalidade, por fatores exógenos à cena fílmica, mas perfeitamente depreendidos pelo espectador, ou seja, a recusa

do queijo deu-se pelo distanciamento afetivo entre o prefeito e Paula. Talvez, se a situação ocorresse entre membros de uma mesma família ou entre amigos, a comensalidade teria convergido à resolução do problema: as ofensas seriam esquecidas, e a harmonia retornada à interação. Mas os elementos postos entre o prefeito e Paula não são de ordem afetiva, assim, parece-nos, que toda a construção técnica não só pretende perpetuar a tensão no tempo fílmico, como também acirrará-la.

Seguindo para a cena 6 da mesma sequência 2, continuamos tendo a mesa como lugar de confronto, de tensões, porém, não mais sem o componente afetivo. Aqui (LARTIGAU, 2014, pl.814-890) Paula anuncia que canta no coro da escola e vai participar do concurso de canto em Paris. Os pais se exaltam insatisfeitos, porque já vislumbram a possibilidade de perderem a filha, a intérprete, a mediadora.

Esclarece-nos Boff:

[...] importa reconhecer que a mesa é também lugar de tensões e de conflitos familiares, onde as coisas são discutidas abertamente, diferenças são explicitadas e acertos podem ser estabelecidos. Onde há também silêncios perturbadores que revelam todo um mal-estar coletivo. (Boff, 2008 *online* Acesso em 15/12/2016)

É importante reconhecer que conflitos e tensões fazem parte das relações familiares, inclusive, no nível do afeto, posto que são sempre oportunidades para que se reparem distensões criadas pela própria convivência ou para que se demarquem espaços simbólicos que não podem ser invadidos.

A cena 6 é um momento importante na narrativa, posto que estabelece o início do clímax, com o aumento das tensões, que vão se desdobrar em diferentes temas: a preocupação legítima da mãe por pensar na filha fora da sua proteção; a preocupação da filha em pensar como ficará a família sem a sua mediação comunicacional; a preocupação do pai com o trabalho na fazenda; o conflito entre o sentimento maternal e o interesse pela utilidade que a filha representa; enfim, à mesa na cena 6 é deflagrado o grande clímax da narrativa, considerando a sua temática.

De que maneira o realizador constrói essas tensões? Com um plano em conjunto aproximado do peito, ele contempla a mesa e o que nela há. Os Bélier estão à mesa, entretanto, desta vez, o silêncio impera. Há um certo mal-estar entre os comensais. Paula mexe na comida, mas não a come. Rodolphe olha a mulher. É como se estivessem esperando algo acontecer. Paula já demonstrava mudança no comportamento, o que gerou na mãe a crença de que ela estaria apaixonada. Assim, esperavam uma notícia relacionada a esse tema.

Paula dá a notícia do concurso. Os pais não entendem bem. O plano muda e Paula agora está enquadrada em $\frac{3}{4}$, mantido o plano conjunto, com Rodolphe de perfil e Gigi de nuca. Esse enquadramento implica as personagens que definem os rumos das coisas. Percebamos que o realizador exclui o irmão Quentin, focando nos três elementos envolvidos. A mesa continua presente. É ela que medeia essa tensão deflagrada pela possibilidade de que Paula vá estudar em Paris.

Os pais não têm muito o que dizer e indagam para confirmar a informação de que o curso acontece em Paris. Gigi diz que Paula ainda é um bebê, levanta-se num gesto de inconformismo. Aproxima-se de Paula, que agora é enquadrada num ângulo contrapicado, em relação à mãe. Vemos, neste momento, o estado de fragilidade em que se encontra a protagonista. A autoridade da mãe se impõe sobre ela, que, embora revele firmeza nos argumentos, aparenta fragilidade pela condição de filha.

Neste momento, somente Gigi encontra-se em pé. É enquadrada em plano médio, enquanto os demais em plano aproximado do peito. A mesa segue sendo o cenário do conflito. Os alimentos já não são tocados. A tensão está direcionada somente para o problema que estabelece o clímax narrativo. Gigi solicita a participação de Rodolphe na conversa, chamando-o à responsabilidade de pai. Ele se levanta, demonstrando contrariedade e diz que vai para cama. Gigi senta-se em seu lugar e neste momento o enquadramento nos dá a sensação de um confronto entre duas mulheres. As duas estão no mesmo nível de enquadramento. Gigi continua em sua atitude agressiva com Paula, mas esta, agora, sem a presença do pai à mesa, já se encontra mais forte para enfrentar a mãe. Em sinal de contrariedade pela retirada inesperada de Rodolphe, dá as costas à mãe e vai para o quarto.

O conflito gerado pela informação de Paula não se resolve naquele momento, mas percebemos que o posicionamento da câmera e a localização da cena nos revela algumas questões: a primeira é que a cena 6 da sequência 2 (LARTIGAU, 2014, pl. 814-890) se constrói de modo diferente da cena 1 da mesma sequência (LARTIGAU, 2014, pl.402-476). O espaço é o da comida em ambas as cenas, a tensão está presente também em ambas, mas os recursos técnicos utilizados são diferentes, porque os enquadramentos que revelam autoridade e submissão estão presentes apenas na cena 6, o que nos leva a pensar as relações familiares e os espaços. A mesa, em casa, é mais forte e consistente para suportar qualquer divergência entre os membros da família. Quando Rodolphe e Paula se retiram da mesa, sabemos aonde vão, estão se dirigindo a seus quartos. O espaço físico dos quartos não precisa ser mostrado para que saibamos aonde estão indo as personagens. A mesa de casa aproxima e revela os espaços dessa casa, interligando e centralizando o simbólico das partes. A mesa simbólica da

feira não é suficientemente agregadora para resolver as tensões. Não relaciona, nem reconhece os lugares exteriores, diegeticamente falando. Eis aí a grande diferença entre os dois espaços: o afeto está na centralidade da mesa. Entretanto esse afeto é, também, construído; não nasce puramente da relação familiar, mas da prática cotidiana dessa relação. Ou seja, o fato de que os rituais sejam construídos pela família é significativo para o fortalecimento da mesa, por uma comensalidade que resiste às tensões, e mais: as transforma em possibilidades de novas formulações e reposicionamentos diante do outro comensal.

4.8.2 Truculência comunicativa e cultura surda

Propomos nesta parte do texto refletir sobre um aspecto do filme que nos parece interessante e que justifica algo que pode causar certo estranhamento no espectador desavisado: chamaremos isso de truculência comunicacional. Está claro que este conceito de truculência é pensado a partir do nosso ponto de vista, enquanto ouvintes que somos. Essa truculência nada mais é que aquilo que se contrapõe à polidez e à cortesia, conceitos requeridos para as interações sociais. Segundo a tabela de estratégias de polidez, criada por Brown e Levinson (1987), a polidez positiva requer iniciativas na interação comunicativa, como: perceber o outro, mostrar-se interessado, obter a aprovação do outro, usar marcas de identidade do grupo a que pertencem os participantes da interação, procurar acordo, evitar desacordo, declarar pontos em comum, fazer piadas, explicitar conhecimento dos desejos do outro, oferecer, prometer, ser otimista, incluir o outro na atividade linguageira, simular reciprocidade, dar e pedir explicações, dar presentes.

Percebendo, em *A Família Bélier*, surdos que rompem com esse esquema de polidez, apontado como mediador e atenuador das tensões postas no processo comunicacional, podemos pensar por duas vias: ou há uma ruptura com as formas de cortesia e polidez, compartilhadas por nós humanos; ou, de fato, a polidez e a cortesia para os grupos de surdos sinalizadores se constroem com base em outros códigos, diferentes daqueles que norteiam a cultura ouvinte. Essa última hipótese nos remeteria à comprovação da existência de uma cultura surda, que englobaria surdos cuja língua de sinais seria a manifestação natural para a comunicação.

É claro que este assunto é vasto e não temos aqui a pretensão de esgotá-lo, nem sequer de nos aprofundar, pois, se assim fosse, nos exigiria um esforço extra de delimitação.

Entretanto, nos pareceu interessante que abordássemos este tema para registrar que as diferenças no que tange à polidez e à cortesia na interação comunicativa são requeridas pelo surdo sinalizador como algo inerente à sua cultura. Se é assim, a tensão do processo comunicativo intensifica-se, o que, conseqüentemente, complexifica ainda mais aquilo que vimos discutindo em nossa tese: o confronto linguístico entre surdos sinalizadores e ouvintes desconhecedores das línguas de sinais.

Recorrendo mais uma vez ao tipo textual narrativo, acedemos à lembrança de uma situação por nós vivida no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por ocasião de um processo administrativo contra uma professora surda, os membros da Comissão Permanente de Pessoal Docente, da qual fizemos parte em determinado período, foram convocados a se reunir com a direção do Instituto e a referida professora, além de uma intérprete, que faria a mediação comunicacional entre os componentes ouvintes dessa reunião e a professora surda. Elencados os problemas motivadores daquela reunião, a professora começou a sua defesa, com o auxílio da intérprete presente. Em dado momento, sem qualquer polidez ou cortesia das formas de tratamento, solicitou que convocássemos outro intérprete, pois, em sua opinião, a que estava ali não estava interpretando a seu gosto. Não fosse a forma ríspida com que se dirigiu à intérprete presente, que, a propósito, fora obrigada a interpretar a crítica feita a ela mesma, além de nos revelar que a fala da professora solicitava a sua saída, em virtude de uma suposta ineficiência, não teria causado o estranhamento que causou em todos os presentes, já que não é pouco comum que um surdo sinalizador não se sinta à vontade com determinado intérprete de língua de sinais. Todos os ouvintes presentes entenderam aquela atitude da professora como uma grosseria impraticável. A situação foi constrangedora para todos os presentes, menos para a professora, que agia como se sua ação fosse justificada pela sua maneira de ser, pela cultura surda.

Essa narrativa exemplifica o que tantas vezes vemos nos grupos de surdos: o que para nós ouvintes seria uma falta de cortesia na comunicação, para o surdo, trata-se apenas de uma simples manifestação da cultura surda.

Adentrar nesse terreno do que é permitido ou transgressor na dita cultura demanda estudos mais aprofundados, porém, não podemos deixar de perceber alguns movimentos postos no filme em questão, que revelam manifestações da dessa suposta cultura.

Segundo Perlin (2004, p.77-78), cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das

comunidades surdas. Para esse autor, a cultura surda abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN apud STROBEL, 2008 p.24)

É importante destacar o caráter especulativo e pragmático com que nos debruçamos sobre este tema, haja vista a parca bibliografia voltada à teoria da polidez na chamada cultura surda. Entretanto, partindo de experiências vividas no INES e das análises por analogia em *A Família Bélier*, sinto-me avalizado para esta seção do presente artigo.

Propomos, então, algumas reflexões acerca da questão. A primeira é a naturalizada falta de polidez e cortesia demonstrada pelo casal Gigi e Rodolphe, em *a Família Bélier*. Isto, claro, desde o ponto de vista com que entendemos nós, ouvintes, o conceito de polidez e cortesia. A segunda é a noção de interdição no ato comunicativo de Gigi, quando, no consultório médico, usa, de forma disfarçada, um sinal obscuro para se comunicar com o marido, tendo a certeza de que o médico não decodificaria aquela mensagem em língua de sinais.

Em relação a essas reflexões queremos estabelecer um confronto que manifesta um paradoxo: ao mesmo tempo em que Gigi e Rodolphe não filtram, pela noção de cortesia e polidez, os sinais com que se dirigem aos diversos interlocutores; reconhecem determinada interdição do contexto social e omitem um sinal de representação obscuro. Estando num ambiente em que não lhes era permitido o dito sinal, o casal reconhece essa proibição, porém se vale da ininteligibilidade da língua de sinais por parte do médico, e da distração de Paula, efetivando a comunicação: Gigi tranquilizava Rodolphe sobre a prescrição de abstinência sexual por duas semanas. Ela sinaliza que podem fazer sexo oral. Ora, Gigi e Rodolphe, em outras situações desta mesma cena tornam públicas as relações íntimas do casal; mas especificamente nestes planos a interdição é reconhecida por eles.

Queremos com isso dizer que em nome da cultura surda podem ser elaborados atos de comunicação de diversa natureza, entretanto, alguns são reconhecidos como um interdito. A cultura não contempla todos, ou, simplesmente, todos fazem parte dela em maior ou menor grau de permissão. Ou, ainda, a dita cultura surda é uma espécie de “muleta” argumentada pelo surdo quando lhe convém, considerando a interação comunicativa.

Para a primeira reflexão, cumpre-nos referenciar as cenas acima citadas (LARTIGAU, 2014, pl.1-148), que exibem a protagonista Paula Bélier, num consultório médico, mediando a comunicação entre os pais e o médico. Há nessa cena uma situação que, para a maioria dos grupos sociais de ouvintes, seria falta de polidez e cortesia na interação comunicativa. Entretanto, não podemos dizer que para os surdos Gigi e Rudolph a situação tenha sido deslegante. O casal vai ao médico por conta de um problema de saúde genital. O médico questiona o uso de um creme, prescrito a Rodolphe. Ele diz que não está usando, pois lhe causa desconforto, promovendo algo como uma gosma em seu pênis. Gigi, imediatamente, reage negativamente à revelação e, visivelmente, transtornada, questiona o egoísmo do marido, já que de sua parte estava tomando todos os cuidados recomendados pelo médico, entretanto, sem resultados positivos. Gigi menciona frases, como: *Estou com a minha vagina pegando fogo e você não se importa!* A discussão, em língua de sinais, é interrompida por Paula, que considera impróprios os termos usados pelo casal, avaliando tal impropriedade a partir de um crivo cultural híbrido, posto que, teoricamente, ela é afetada por duas culturas concomitantemente.

Essa descrição é necessária para avaliarmos o que é polidez na interação comunicativa, de acordo com a perspectiva cultural que trazemos à situação. Para Gigi e Rodolphe, as menções às suas doenças genitais, bem como a exposição da sua intimidade, não se configuram em algo indizível; pelo contrário, é assunto corriqueiro que pode ser falado, inclusive, na presença da filha. Para Paula, há um limite para o que se diz. Mesmo, estando no papel de intérprete, ela se ressentida na figura da filha e se reserva ao direito de não presenciar diálogos como o que se desenrolava naquele consultório. A inadequação comunicativa só é vista como inadequação pelos ouvintes presentes: Paula e o médico. Para os surdos, em diálogo, não há constrangimentos.

Não podemos avaliar com exatidão se esse dito indizível para os grupos de ouvintes é visto pelos surdos como uma transgressão; ou como algo inerente à cultura surda. Vivemos várias situações no INES que deixariam um ouvinte bastante constrangido, entretanto, quando questionávamos os surdos sobre essas questões, vários deles afirmavam que a “franqueza”, a “transparência” e a concretude são marcas da cultura surda. Mesmo no INES, espaço de conforto linguístico para surdos sinalizadores e ouvintes conhecedores da Libras, não é raro que ouvintes fiquem chocados com uma ou outra fala de surdos, que atribuem a “falta de polidez e cortesia” à cultura. O recurso das aspas marca a relativização dos termos, pois neste estudo não militamos por abonar ou não a existência da dita cultura surda. Buscamos apenas olhar esse objeto, considerando as perspectivas, ou seja, de onde se olha e de quem é o olhar.

A noção de *ethos* discursivo e pré-discursivo de Maingueneau (2002) nos ajuda a pensar como o surdo constrói a imagem de si no discurso, e mais: que expectativas são suscitadas ao deflagrarmos uma interação comunicativa com um surdo? Já estaremos impregnados pelos estigmas dos estereótipos socialmente construídos? O estranhamento causado pelo que se diz reformula o *ethos* pré-discursivo ou o reforça? São questões para as quais não temos a pretensão de respostas definitivas, mas queremos matizá-las, para ampliar as possibilidades de ensiná-las.

A imagem construída no momento anterior à interação comunicativa (*ethos* pré-discursivo), provavelmente, desenha um participante competente para o processo comunicacional. Entretanto, com a efetiva troca linguageira, o *ethos* pré-discursivo se reformula em bases diferentes daquelas exigidas para um sujeito ouvinte e reconstrói o *ethos* discursivo a partir do *ethos* dito (sinalizado), o que pode deflagrar o estigma do deficiente – qualificação rejeitada pela cultura surda, que reclama para o surdo sinalizador o *status* de diferente linguístico. Para os grupos de surdos sinalizadores, o conceito de deficiência impõe a noção de menos-valia.

A busca pelo lugar da diferença se justifica em argumentos que sustentam que um sujeito, cujo processo comunicativo encontra-se baseado numa competência bilíngue, não pode ser alcunhado de deficiente. Que um sujeito que cria o seu próprio código comunicacional, estando ainda em tenra idade, para externar as suas mais básicas necessidades, não pode ser enquadrado no conceito de deficiência. Há, ainda, a base argumentativa que justifica o fato de o surdo responder ao mundo sem grandes preocupações com a polidez e cortesia, considerando o cansaço natural de lutas seculares por direitos, que o reposicionam diante dos grupos majoritários de ouvintes e diante de seus próprios pares, que, por vezes, rechaçam esse lugar requerido pelos surdos sinalizadores: referimo-nos aos surdos oralizados.

Está claro que o parágrafo anterior revela somente reflexões suscitadas a partir de nossa prática docente e do contato que temos com surdos sinalizadores, além das telas de cinema que revelam as percepções de realizadores que se debruçam sobre a problemática. Entretanto, embora sejam apenas elucubrações, é uma tentativa de refletir sobre algo distante da polidez em alguns surdos, e pensar sobre a relação dessa truculência com a cultura surda.

Em *A Família Bélier*, seja na cena do consultório médico (LARTIGAU, 2014, pl. 1-148), seja no confronto de Rodolphe com o prefeito Lapidus na feira em que trabalha a família (LARTIGAU, 2014, pl. 402-476), ou, ainda, no comício de Rodolphe, em que os eleitores são insultados com a interpretação de Rossigneux (LARTIGAU, 2014, pl. 975-

1055), a falta de polidez e cortesia, segundo o entendimento ouvinte desses conceitos, é uma constante nas interações comunicativas. Os atores Karin Viard e François Damians, que não são surdos, personificam com maestria a dita truculência comunicacional de alguns surdos sinalizadores, que atribuem tal atitude à cultura surda. Assim, as cenas nos revelam certa naturalidade no fato de, no consultório médico, Gigi e Rodolphe discutirem abertamente, sem nenhuma cerimônia, sua relação sexual; nos xingamentos em língua de sinais com que Rodolphe trata o prefeito Lapidus, cuja atenuação necessária ao convívio pacífico requer a intervenção de Paula, alterando a mensagem ofensiva proferida pelo pai. O comício de Rodolphe não é diferente no que tange à truculência comunicacional. Com a tradução literal de Rossigneux, ele chama seus eleitores de ignorantes e os acusa de interesseiros e individualistas. Poderíamos listar aqui vários planos fílmicos que nos revelariam o que estamos chamando aqui de truculência comunicacional, posto que há vários exemplos. Poderíamos também aprofundar a análise ao nível da montagem, o que nos daria uma visão mais detalhada da representação do real que pretende o realizador; porém, perceber na obra fílmica em questão aquilo que vimos acompanhando há vários anos, em virtude de nosso convívio com a comunidade surda, nos faz refletir, considerando mais o nível sociointeracionista das relações apresentadas em *A Família Bélier*, que propriamente realizar a análise fílmica do ponto de vista técnico da montagem da obra.

Ainda problematizando a noção de polidez e cortesia na dita cultura surda, em detrimento de qualquer justificativa que possa atribuir a truculência a essa cultura, Gigi (LARTIGAU, 2014, pl.1-148), como já o dissemos, no consultório médico, após a prescrição para que o casal se mantivesse sem sexo por duas semanas, disfarçadamente, faz um sinal para o marido, que revela que eles não precisavam ficar sem sexo, pois poderia acontecer o sexo oral. O sinal não é traduzido por Paula, a intérprete, já que é feito de forma velada, camuflada. O médico, por sua vez, mesmo estando de frente para o casal, não compreende o sinal, posto que não possui o domínio da língua de sinais. Gigi sabe disso, e, aproveitando-se da ignorância do doutor, faz o sinal tranquilamente para o marido, que pisca e manda-lhe um beijinho de cumplicidade. Queremos dizer com isso que, embora grupos de surdos sinalizadores justifiquem a truculência comunicacional como algo inerente à sua cultura, o casal de surdos da obra fílmica reconhece como indizível aquele gesto obsceno. A nossa pergunta, então, se dá no sentido de saber por que rol de critérios o surdo sinalizador reconhece o que pode ou não ser dito, considerando o confronto linguístico-cultural.

Este tópico justifica-se pela necessidade de observar as diferenças, no que tange ao conceito de polidez e cortesia, nas interações comunicativas entre surdos sinalizadores e

ouvintes, e surdos sinalizadores e oralizados, tomando como referência o conceito de polidez e a cortesia visto por Brown e Levinson (1987), que consideram os diversos níveis de comunicação, não somente a fala nas interações sociais. Assim, a truculência em Gigi e Rodolphe se apõe à amabilidade e leveza do trato social em Paula Bélier. Esse recurso narrativo exacerba a empatia fomentada pelo realizador entre Paula e o espectador.

4.9 Considerações finais

Ao iniciar esta análise, pensamos numa abordagem que tendesse perscrutar o universo psicológico das personagens para que, por essa via, chegássemos à construção de um *ethos* discursivo da protagonista Paula, considerando as suas características de juventude e talento para determinada arte, confrontadas à sua função de mediadora entre dois mundos: a surdez e o mundo sonoro. Entretanto, com a elaboração da Estrutura Narrativa, fomos percebendo que a própria montagem, somada às pistas discursivas deixadas pelo realizador, no âmbito da ideologia, se configurava num caminho bastante interessante para a análise. Assim, passou a ser mais seguro olhar A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014) desde uma perspectiva técnico-cinematográfica, proposta por Seabra (2014), com o apoio de alguns conceitos, como os de comensalidade, despatologização da surdez, militância pela sinalização, memória, interdiscurso, entre outros, e perceber ali toda a discussão que vimos propondo ao longo deste processo de doutoramento.

A narrativa se caracteriza pela tendência de militar a favor da sinalização e se posiciona pejorativamente com relação à outra perspectiva, a oralização. Entretanto, parece-nos que ela parte de um discurso espraiado num tempo contemporâneo à sua realização e num espaço comum das línguas de sinais, que reclamam o reconhecimento de cultura própria.

Não é função do analista fazer juízo de valor dessa ou daquela perspectiva sobre a surdez, e, por isso, embora estejamos mergulhados no universo da sinalização, pelo nosso próprio fazer docente, enxergamos nesta obra cinematográfica um discurso impregnado da militância, mas sem uma reflexão mais profunda. Temos a sensação, ao fim da análise, de que o que inicialmente estava centrado na figura de Paula como mediadora, foi deslocado para a construção desse discurso militante da sinalização. Então, a centralidade da questão deixou de ser a pergunta relacionada à possibilidade ou não de que uma família de surdos viva sem a mediação de um intérprete, visto que essa pergunta já estava respondida pelo realizador desde

o início da obra. Concluímos que a obra não pretende perguntar, mas responder àqueles que ainda duvidam de que a resposta seja afirmativa. A FAMÍLIA BÉLIER (LARTIGAU, 2014) já inicia a sua construção considerando que sim, é possível. Entretanto, esse sim encontra-se impregnado de um discurso que vige nos espaços da sinalização. Ele não foi construído pela narrativa, pelas personagens ou pelo espectador. Ele foi somente reproduzido a partir de um posicionamento ideológico vigente num espaço específico da sinalização, que tratou cinematograficamente a via narrativa, direcionando-a à aquiescência do sim à pergunta e manipulando as emoções para contagiar os olhares do espectador, estendendo o campo da militância, pelo contágio.

Ter centralizado o olhar nas mesas física e simbólica, percebendo como a construção fílmica considerou esse espaço como fundamental para contar a história, discutindo as questões sociais, nas relações em que o alimento estava presente para mediar as divergências e convergências, confirmou que o nosso lugar-de-olhar: a comensalidade no cinema é um rico espaço para a percepção de como se constroem, se destroem e se reconstroem as relações sociais no universo da surdez e nos confrontos linguístico-comunicacionais estabelecidos pela sua fatalidade.

4.10 Referências

BOFF, Leonardo. *Comensalidade: refazer a humanidade [Internet]*. [Acesso em: 15 dez. 2016]. Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardoboff/noticias/2012/10/14>

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GARDIES, R. Compreender o cinema e as imagens. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Ed. Texto e Grafia, 2008.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 1998.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIGUE, A. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e teoria da comunicação**. In: JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1995b, p. 73-86.

MAINGUENEAU, D. “Ethos, cenografia, incorporação”. In: AMOSSY, R. (org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Org.) Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2008:11-29.

ORLANDI, E. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001. “**rebuçado**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/rebu%C3%A7ado> [consultado em 28-11-2016].

SEABRA, Jorge Humberto S. **Cinema: tempo, memória, análise**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis. Editora UFSC. 2008. (p.24)

5 A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DAS MENSAGENS ESCRITAS NA COMUNICAÇÃO DE SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS NO *FACEBOOK*: ERROS DE COESÃO OU VARIANTE SURDA?¹²

5.1 Introdução

Os dados estatísticos relacionados ao surdo brasileiro, divulgados pelo IBGE, por ocasião do Censo 2010, considerando a população brasileira de 204.431.506 habitantes, apontam para o seguinte número: 2.087.066 surdos estão excluídos do sistema escolar regular. Do total de pessoas surdas, classificadas na categoria *Grande dificuldade*, 164.597 estão no Rio de Janeiro, onde se localiza um centro de referência na área da surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, que matricula em seu Colégio de Aplicação, cerca de 600 alunos, adotando a Educação de Surdos, modalidade da Educação Especial, sob a orientação linguístico-pedagógica do Bilinguismo¹³. Os alunos são divididos em três turnos (manhã, tarde e noite) e distribuídos por séries (anos) dos Ensinos Fundamental e Médio. Considerando esse número, observa-se que a maioria dos surdos fluminenses não participa do processo de escolarização.

A situação apresentada acima traz à baila a discussão de inúmeras necessidades para que efetivamente se estabeleça um processo real de inclusão, que atenda às questões qualitativa e quantitativa na complexidade do indivíduo surdo e a sua escolarização.

O Brasil vem caminhando a passos lentos nesse sentido, entretanto, uma conquista de peso das comunidades surdas brasileiras é a legitimidade da Libras, Língua Brasileira de Sinais, com a promulgação da Lei 10.436/02. A partir dessa conquista, é possível perceber a mudança de paradigma no estigma da surdez, que passa a ser vista a partir de outras perspectivas, que não a da patologia.

¹² OLIVEIRA, R. G.; FERREIRA, F. R. ; PRADO, S. D. . A produção e compreensão leitora das mensagens escritas em português na interação comunicativa de surdos sinalizadores, usuários da língua brasileira de sinais, na rede social *Facebook*: erros de coesão ou 'variante surda'?. *Fórum* (Rio de Janeiro. 2000), v. 3, p. 151-165, 2017.

¹³ Modalidade pedagógica de ensino que prevê o ensino de duas línguas, com a devida hierarquia, considerando a língua natural (língua brasileira de sinais) e a língua materna (no caso, os surdos filhos de pais surdos têm a Libras como língua materna) secundária (língua portuguesa).

O indivíduo surdo tem que ser considerado como sujeito detentor de saberes, construções e identidades que o fazem um indivíduo complexo e não deficiente. Nessa perspectiva, o surdo possui as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dele um povo, uma nação. (SKLIAR, 1999).

Dentre as tantas complexidades na temática da surdez, a Lei da Libras estabelece que a língua de sinais brasileira é a língua das comunidades de surdos brasileiros, porém, garante que nenhum registro linguístico substituirá a língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Nessa perspectiva, a Libras, que não apresenta registro escrito, dada a sua constituição visual-motora, conta com o registro escrito da língua portuguesa, como ferramenta para a comunicação no âmbito da língua escrita.

A dificuldade na conquista da proficiência do registro escrito da língua portuguesa é uma constante no cotidiano escolar da pessoa surda sinalizadora. Como se trata de um movimento relativamente recente – a lei 10.436 só foi publicada em 2002 –, as pesquisas relacionadas à comunicação do surdo, bem como à sua inserção social pelas estratégias comunicacionais, tateiam em todos os níveis. Acredita-se que somente uma iniciativa dialógica, interdisciplinar, poderá dar conta de questão tão complexa. Somente a intercomunicação entre as ciências poderá situar o indivíduo surdo com maior segurança no espaço simbólico-discursivo e vê-lo em ações reais ligadas à sua cultura. Segundo Charaudeau (1983), a significação discursiva é uma resultante de um componente linguístico e um componente situacional. O componente situacional está ligado a um contrato de comunicação firmado entre os participantes da cena enunciativa. Por isso, constata-se a necessidade de que as diversas disciplinas científicas se comuniquem: a Linguística, a Filosofia, a Pedagogia e a Sociologia devem guiar as discussões acerca das dimensões de linguagem e educação da pessoa surda.

Embora seja bastante perceptível a dificuldade da pessoa surda em relação ao registro escrito da língua portuguesa – afirmação que parte de nossa vivência como professores de surdos na disciplina de Português – não é raro observar em espaços isentos de normatividade, como as redes sociais, por exemplo, surdos se comunicando, com plena interação, sem a presença de ruídos sintático-semânticos, que normalmente interferem nas comunicações de surdos e ouvintes. Nas interações entre surdos sinalizadores, a comunicação flui, independentemente, das “distorções” sintático-semânticas que possam ser percebidas. Mais adiante, exemplificaremos essa fluidez no processo de leitura das mensagens postadas.

Este estudo pretende analisar a interação comunicativa, promovida na rede social *Facebook*, a partir das postagens escritas e respondidas por surdos sinalizadores. Percebe-se

certa fluidez na compreensão – tanto para postar como para ler – dessas mensagens, embora sejam registradas num código diferente do que se espera para a escrita da língua portuguesa. A sintaxe do português é alterada ao sabor da construção do pensamento, atendendo à estrutura dada à língua brasileira de sinais pelo indivíduo surdo. Se tomarmos por base a lógica coesiva da língua portuguesa, é forçoso inferir que se trata de uma pessoa alfabetizada, mas não letrada. O processo de letramento para a aquisição da organização linguística do português e a conseqüente produção de sentido são comprometidos a partir de organizações textuais muito diferenciadas das que um falante de português como língua natural organizaria. Entretanto, questionamos neste estudo o conceito de letramento. Propomos, sob a perspectiva da diferença entre surdos e ouvintes, a ampliação desse conceito.

É possível perceber que há um estranhamento que ocorre a partir da perspectiva do ouvinte que, provavelmente, não consegue estabelecer relações sintático-semânticas para a produção do sentido na escrita elaborada pelo surdo. Porém, as mensagens tomam outras dimensões se os atores da cena comunicativa são surdos sinalizadores. Nas postagens, veem-se respostas naturalmente dialógicas de indivíduos surdos, que, em princípio, não se afetam pela “desorganização” do texto na produção do discurso; pelo contrário, agem tão naturalmente na interação comunicativa que não se sabe se estão se dando conta dessa “desorganização” ou se estão reorganizando a partir de outra lógica cognitiva.

Parece relevante que se direcionem as atenções a essas estruturas linguísticas exibidas nas redes sociais, por algumas razões, dentre elas, destacamos duas:

- a. As redes sociais são espaços livres da normatividade linguística disseminada pela escola. O indivíduo se sente à vontade para trocar com seus pares. É um espaço social de interação sociolinguística em que não há crivos, pelo menos os coercitivos, da ordem da normatização da linguagem.
- b. possível que, a partir da ferramenta língua escrita, o surdo sinalizador construa frases e textos legíveis e inteligíveis para uma compreensão interna em seu grupo cultural, impregnados da sintaxe da língua de sinais, que, por sua vez, mantém uma organização, completamente diferenciada, com relação à língua escrita.

Utilizar-se-á o método da análise do discurso para a compreensão das estruturas frasais exibidas nas postagens públicas dos surdos no *Facebook*. A seleção do *corpus* foi aleatória e delimitada a duas postagens completas, com interação de diferentes pessoas surdas. Pensa-se que, embora duas postagens não representem um número significativo do ponto de vista quantitativo, o objetivo deste estudo é apontar para possibilidades existentes num campo

cujos objetos estão ainda por explorar. Assim, é justificável que se escolham aleatoriamente as postagens que serão analisadas, bem como a delimitação a que se pretenda proceder, pela via de uma abordagem qualitativa, descompromissada com as questões estatísticas, próprias de um estudo quantitativo.

Na primeira parte, enfatizar-se-á a aquisição do português como segunda língua, considerando o objeto de estudo desta análise. Uma segunda parte apresentará tabelas com os recortes do *corpus*, bem como os textos analíticos que deverão seguir às respectivas tabelas. Finalmente, a última parte se comporá das considerações finais e dos indicadores apontados pela pesquisa, no intuito de que se vertam novos olhares para questões, hoje, pouco estudadas.

5.2 A complexidade linguística do ensino de língua portuguesa ao surdo sinalizador

A pessoa surda, embora viva imersa numa sociedade cujos indivíduos vivem e compartilham a cultura majoritária estabelecida, torna-se marginal a partir da falta de compreensão do culturalmente estabelecido. O surdo é um ser bilíngue-bicultural. Bilíngue porque, teoricamente, se comunica pela língua natural, língua de sinais, e pelo registro escrito da língua portuguesa (referimo-nos a surdos sinalizadores). Bicultural, porque compartilha a cultura dos ouvintes pela língua portuguesa e a cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos brasileiros. Entretanto, esse bilinguismo permanece ainda no campo da teoria, muito incipiente, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado, ou seja, aprender a juntar letras e formar palavras, não significa que seja um indivíduo letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua.

A complexidade linguística vivida pela pessoa surda deve ser considerada ao analisarem-se as relações socioculturais desenvolvidas por essa pessoa. O surdo, com todas as questões linguístico-identitário-culturais ainda por resolver, é passível de viver situações graves de exclusão social, já que a impossibilidade do elemento desencadeador das trocas languageiras, a língua, produtora de subjetividade e de compartilhamento cultural, está ausente. Dessa maneira, o processo de exclusão social não se dá apenas pela privação da frequência a determinados espaços sociais, mas, acima de tudo, pela constatação do próprio sujeito de que aquele espaço não lhe pertence; é o não pertencimento, talvez a forma mais grave da exclusão, posto que compromete a autossignificação do sujeito em sua relação com o outro e com a sociedade em que se insere. Todo esse processo acarreta comprometimentos

psicossociais que limitam esse indivíduo surdo e o conduzem à autoexclusão simbólica, pela ausência das vivências culturais compartilhadas. Então, este estudo justifica-se pela importância de que se façam intervenções na realidade, lançando-se novos olhares a essa problemática e propondo-se novos paradigmas que alterem ou ajustem os que vigem atualmente.

É objetivo deste estudo analisar a produção e compreensão leitora por surdos sinalizadores no *Facebook*, para entender a possibilidade de interação confortável entre surdos, a partir de registros escritos da língua portuguesa que alteram as relações sintático-semânticas dessa língua. Temos três pontos estabelecidos como norteadores desta investigação:

- a. compreender o universo simbólico do jovem surdo, a partir de suas práticas sociais externadas pelas interações comunicativas praticadas na rede social *Facebook*;
- b. considerar a relação entre sujeito, língua, identidade e comunicação, visando ao fomento de investigações que se debrucem sobre a comunicação pela língua escrita, em espaço não vigiado pela normatividade linguística;
- c. analisar a composição e compreensão do texto livre produzido por surdos nas redes sociais, pretendendo novas perspectivas nos espaços de troca linguageira.

5.3 Fundamentação teórica

A base teórica deste estudo centra-se em alguns teóricos de campos distintos do saber: Bakhtin, no campo da linguagem e Vigotsky, no campo da psicologia cognitiva, mais especificamente na aquisição de linguagem. Este contribui com esta análise, norteando-a sob a perspectiva do conceito de fala interior, desenvolvido em suas pesquisas de aquisição da linguagem com crianças. Contribui ainda com o conceito de vias superiores, mostrado em seu *Fundamentos da Defectologia* (1983). Aquele contribui com as reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem na elaboração do discurso, com a consideração do outro no processo dialógico. Tal conceito de dialogismo traz a essa análise a possibilidade de que se compreenda a interação entre os interlocutores, levando-se em conta os sujeitos envolvidos e o discurso elaborado.

Ainda uma teoria de base para o desenvolvimento deste artigo é o conceito de contrato, mostrado por Charaudeau (1983), que deve nortear as percepções da análise, pois é através desse contrato que se confirmam ou se negam expectativas no processo comunicacional. Os embates e dificuldades vividas pela pessoa surda serão analisados a partir dessas expectativas: suas confirmações ou negações, segundo o conceito em questão.

Traremos à discussão os conceitos de Análise do Discurso, organizados por Orlandi (2012), que vê o indivíduo como um sujeito afetado por sentidos sociais, políticos, históricos e psicológicos intrínsecos às formas de comunicação. Para Orlandi, ao se comunicar, o sujeito constitui um sentido e constitui-se a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua, formadora da cultura compartilhada. Para tanto, necessário se faz compreender como as trocas languageiras acontecem nos espaços das redes sociais.

Faz-se importante, ainda, perceber a imagem construída nas trocas analisadas, a partir da noção de *ethos* discursivo e pré-discursivo trazida por Maingueneau (1989) e revista por Amossy (2005). Quando o surdo, de alguma maneira, tenta estabelecer o contato através de um código qualquer que lhe pareça viável ao momento, compõe o seu real *ethos* (imagem) a partir de seu discurso; quebra-se, então, o *ethos* pré-construído por seus interlocutores. O *ethos*, ressignificado por Maingueneau, a partir da Retórica aristotélica, interessa-nos como compreensão às diversas formações de imagens que se constroem, se reconstroem ou se destroem nas cenas enunciativas.

Parece-nos importante um aporte trazido por Jouve (2001), sob o processo de leitura. Quais os mecanismos imbricados nesse processo? O que deve ser considerado para que se estabeleça uma relação de sentidos num espaço comunicacional livre, como é o *Facebook*? Os interlocutores se constituem como agentes num processo dialógico pelo sentido linguístico ou por um processo social? Assim, a contribuição do entendimento do processo da leitura auxilia a compreensão dessas relações entre surdos pela língua escrita em espaço de rede social.

5.4 A leitura

A proposta nesta parte do artigo é refletir sobre a leitura e seus respectivos processos, bem como as teorias que se propõem a dar conta de como se dão os mecanismos do processo de leitura. Para Jouve (2002), a análise do processo de leitura deve considerar um olhar interdisciplinar – Linguística e Psicanálise – posto que essas ciências dialogam na construção das estratégias de recepção.

Jouve (2002) acredita que seja infrutífera uma abordagem estruturalista da leitura, pois a sua impossibilidade de dar conta da complexidade do processo, haja vista que dita abordagem desconsidera a figura do leitor com todos os seus processos ligados à recepção, centra-se exatamente nessa desconsideração do leitor como parte integrante do processo de ler. É preciso que se considerem as suas relações, deflagradas a partir da interação leitor-texto.

Para Gilles Thérien (1990, p.1-4. Apud Jouve, 2002,p.17), a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, que aponta para questões ligadas ao biológico; cognitiva, ligada à compreensão, à produção de sentido, às relações sócio-históricas; afetiva, ligada ao envolvimento emocional com o que se lê, a uma vulnerabilidade emocional-afetiva; argumentativa, ligada à organização do texto que pretende, propositalmente, agir sobre o leitor; simbólica, ligada àquilo que se representa a partir do que se lê, às relações cujo símbolo é deflagrado pelo mecanismo da cognição.

Para a pessoa surda, essas teorias se complexificam à medida que a sua relação com a leitura está intrinsecamente ligada ao seu processo de cognição e aquisição de língua. Muitos estudos sobre o processo de leitura do surdo já foram realizados. Esses estudos, quase em sua totalidade, apontam para iniciativas de insucesso e, logicamente, todos têm justificativas para esses insucessos. Evans (1987, *apud* Almeida, 1998) aponta para uma necessidade também vista em Vigotsky (2008) que diz respeito à fase humana em que a criança surda adquire a língua de sinais. Tal aquisição teria a ver com o desenvolvimento das funções cognitivas, o que, se desenvolvidas a contento, instrumentalizaria a pessoa surda para várias habilidades e competências em sua vida cotidiana, por exemplo, ler numa segunda língua.

Para Evans (1987 *apud* Almeida, 1998), a criança surda deve ser exposta o quanto antes à língua de sinais. Deve ser estimulada na fase da primeira infância, a fase de movimentos da criança, fase dos gestos. Nesse momento, deve ser apresentada a língua de sinais, para que a relação das coisas com os respectivos sinais comece a ser construída. Segundo Evans (1987 *apud* Almeida, 1998), a criança é capaz de entender os arranjos das palavras escritas quando se utiliza o potencial visual dessas palavras, unindo-se essa visualidade à construção dos sinais. O resultado desse processo seria a formação de leitores surdos mais proficientes, posto que teriam maior domínio do código linguístico e o acesso a este através da imagem. Evans aponta os passos do desenvolvimento de um trabalho baseado nessa perspectiva de acesso à palavra escrita, pela estimulação precoce e pela utilização imagética: 1) Apresentação de uma figura impressa; 2) Apresentação do sinal referente à figura mostrada; 3) A esses dois itens anteriores é acrescentada a soletração digital de sinais utilizados; 4) Por último, acrescenta-se a língua escrita e, logo após, retira-se um a um os

elementos do primeiro, segundo e terceiro passos, ficando apenas a língua escrita. Este trabalho assemelha-se bastante aos métodos estruturais de ensino de língua estrangeira: primeiro o aluno vê a imagem, depois a significa pelo som, ou seja, o seu referente sonoro, a palavra falada, e, somente ao fim do processo, tem acesso à grafia dessa palavra. Entretanto, não podemos deixar de observar que a Língua Portuguesa para o surdo, embora seja classificada como L2, não pode ser posta no rol das línguas estrangeiras, posto que a exposição do surdo a ela é constante e, ao mesmo tempo, seja por aspectos legais, geográficos ou simbólicos, é ela quem lhe pode prover a noção de pertencimento e de inclusão.

Para Jouve (2002), os sujeitos se compõem e se recompõem a partir da experiência da leitura. Leituras podem influenciar ou divertir. Leitores podem formar opiniões, refazer verdades ou, simplesmente, gozar do prazer de participar das narrativas que leem. Podem confirmar-se ou redescobrir-se na leitura pelo processo de participação ativa a partir de suas questões culturais e identitárias. É forçoso reconhecer o processo de exclusão da pessoa surda nesse contexto de leitura em que as identidades se constroem, se destroem e se reconstroem. O surdo está marginalizado pela pouca proficiência na sua língua de acesso pelo registro escrito.

No processo da leitura, é preciso que consideremos as dimensões do texto. Usando a nomenclatura apresentada por Hamon (1979, *apud* Jouve, 2002), os textos podem ser legíveis e ilegíveis, se pensamos nos papéis estabelecidos nesse processo dialógico da leitura. Os hiatos deixados pelo narrador oferecem aos diversos tipos de leitor a possibilidade da interação – nessa dimensão se inscreve necessariamente o leitor – assim, pode-se afirmar que todo texto está composto de dois universos: o legível e ilegível (Jouve, 2002). Nesse sentido, o leitor contribui com a obra, pois ocupa o espaço deixado para ele e constrói os sentidos faltantes ao texto, o que o completa, tornando-o passível de várias interpretações. Esse papel deixado ao leitor é fundamental na completude de qualquer texto. Assim, o texto configura-se como uma entidade insuficiente em si mesmo. A dimensão ligada ao inacabado implica a participação ativa do leitor, do destinatário, que, por constituir-se em grupos identitário-culturais e ideológicos distintos, faz nascer textos tão diversos quanto a quantidade desses grupos. Relacionando essa teoria ao processo de construção da leitura na pessoa surda, a dimensão ligada ao leitor, no sentido de que complementa a lacuna a ele reservada para a completude do texto, não se concretiza de forma satisfatória, segundo as questões socioculturais em que se encontra inserido o surdo e pela complexidade da aquisição do registro escrito do português.

5.5 Apresentação do *corpus* e análise

5.5.1 Postagem 1

Data da postagem	Horário da postagem	Postagem
12 de junho de 2015	9h48min	Namorando 12dia hoje amor G. Cristiane V. Alves
Data do comentário	Horário do comentário	Comentário
12 de junho de 2015	10h18min	Feliz namorado já hoje graciele e Vitor parabéns senhor brilhar trocar ética a deus

Fonte: *Facebook*, 12 de junho de 2015.

No que se refere aos aspectos tecnológicos da postagem, percebe-se a utilização de recursos disponibilizados pelo *Facebook*, quando se grifam os nomes G. Cristiane e V. Alves. O registro para este estudo foi alterado, para que se mantenham a confidencialidade dos atores, porém, mantido o grifo dado aos nomes na postagem original, nota-se claramente que o indivíduo surdo domina a tecnologia que lhe permite a exposição. Essa observação deve ser acrescida a outro dispositivo tecnológico da própria rede social: a data e o horário da postagem. Esses dois registros não são iniciativas dos atores, simplesmente, fazem parte da arquitetura dos conteúdos das postagens realizadas no site.

Sobre os aspectos linguísticos, podem-se observar alguns fatores estruturais e gramaticais da língua portuguesa. A frase *Namorando 12dia hoje amor G. Cristiane V. Alves* revela a noção temporal de continuidade dada pelo uso do gerúndio do verbo namorar. Ainda há explícito outro conhecimento: o valor semântico das palavras grafadas. A palavra amor revela o sentimento que se mantém pelo uso do gerúndio do verbo namorar, no dia 12. A palavra *hoje* surge como marcação temporal que expressa um valor pragmático de importância da data.

Essa postagem foi motivada, obviamente, pelo dia dos namorados, 12 de junho. O enunciador sabe que nessa data precisa declarar seu amor à sua namorada. Como participa do *Facebook*, reproduz uma prática comum entre os *internautas* de comemorações de datas especiais com textos autorais publicados nesses espaços.

Não obstante os problemas na estrutura sintática frasal, é possível que a maioria dos leitores surdos compreendam perfeitamente o texto publicado. O processo de decodificação, item básico para a condição de leitura, provavelmente, acontece com naturalidade, haja vista os comentários que recebem ditas postagens. Vale ressaltar aqui que estamos tratando, exclusivamente, de postagens publicadas e lidas por pessoas surdas sinalizadoras.

O comentário *Feliz namorado já hoje graciele e Vitor parabéns senhor brilhar trocar ética a deus* interage de forma bastante coerente com a postagem. Deseja “feliz dia dos namorados” e pede as bênçãos de Deus para o casal. O contexto promove a possível compreensão, entretanto, a expressão *trocar ética* parece que foi usada inadequadamente, talvez confundidos os vocábulos. O restante da frase é perfeitamente compreensível, inclusive, a evidência da palavra *brilhar*, que se relaciona à luz de Deus, pela proximidade da palavra *senhor*.

Se consideramos a escrita normatizada da língua portuguesa, vemos que as estruturas são burladas e agredidas, com a presença de outra lógica de construção. Simplesmente chamar de erro não considera a pragmatolinguística impressa nessas comunicações. A língua se oferece à comunicação. Os surdos lançam mão do código disponível, que lhes foi oferecido por uma escolarização deficiente, porém, a codificação e decodificação acontecem de forma relativamente tranquila. Percebamos que não há na interação nenhum estranhamento. O enunciador não causa no coenunciador um estranhamento pela organização que dá à frase.

5.5.2 Postagem 2

Data da postagem	Horário da postagem	Postagem
30 de junho de 2015	19h30min	Ancheita hoje loda porigoso poscilali noite norre 8 hora avisao
Data do comentário	Horário do comentário	Comentários
30 de junho de 2015	20h48min	errado falta loda =lado, porigoso =perigoso, avisao=aviso nao entendi nada escreveu vitor meu amigo melhor mas graciele e vitor amor fé fiel ...
30 de junho de 2015	22h02min	Quer ajuda fazer vídeo libras eu ajudo português ok! Chama bate papo ok!

Fonte: *Facebook*, 30 de junho de 2015.

Com esta postagem, pretendemos mostrar que há limites para a decodificação, mesmo de um código marginal. A variável, se é que assim podemos chamar, impõe determinados limites à compreensão. Neste caso, o enunciador burla o aceitável ou tolerável das questões ortográficas, sintáticas e semânticas da suposta “variável surda” da língua portuguesa. Observa-se, pelas interações (comentários do *Facebook*), que os interlocutores surdos não acordam quanto ao registro apresentado pelo enunciador: o primeiro comentário tenta reescrever as palavras, propondo uma reorganização ortográfica em algumas palavras. Tenta refazer o percurso da produção escrita, mas percebe que refazer a ortografia não é suficiente para decodificar a mensagem, então, como num ato de desistência, afirma não ter entendido nada do que havia escrito seu amigo Vítor. Em seguida, reafirma a sua amizade e admiração pela união de Vítor e Graciele, de quem é amiga. É como se estivesse enviando a mensagem de que, mesmo sem que o amigo saiba escrever e mesmo que ela não consiga ajudar nessa escrita, o que prevalece é a amizade que tem pelo casal amigo. O elemento adversativo mas revela isso.

Então, o que propomos aqui é a percepção de que pode haver uma variável do português escrito codificada e decodificada por surdos sinalizadores, expressa em ambientes livres de normatividade, que, embora bastante distante das bases de coesão e coerência conhecidas por qualquer falante da língua portuguesa, letrado ou não, possui limites expressos em bases muito mais ortográficas e semânticas que sintáticas. A organização frasal não se preocupa com a questão coesiva em que se organiza a língua. Está muito mais preocupada com a produção ortográfica de unidades que se sobrepõem, compondo o sentido.

5.6 Considerações finais

Está claro que apenas duas postagens não constituem *corpus* suficientemente consistente para comprovar a tese de que há uma variante do português, estabelecida por surdos sinalizadores nas redes sociais – espaços livres de coerção normativa – sendo construída e validada pela comunidade de surdos sinalizadores, usuários da Libras, Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, como estudo qualitativo, não pretendemos apresentar números estatísticos que por incidência faça tal comprovação. Trata-se, somente, de exemplificação daquilo que foi abordado neste estudo e, nesse sentido, duas postagens e respectivas interações comunicativas nos direcionam à percepção e nos proporcionam

reflexões acerca da tese aqui levantada. Após as leituras e levantamentos das postagens em diversas páginas do *Facebook*, pudemos observar que o contrato de comunicação, como mostrado por Charaudeau (1983), está efetivamente acordado entre os atores da cena enunciativa. Podemos entender o conceito de contrato, segundo Charaudeau, como um acordo no qual são reconhecidas algumas condições acordadas pelos participantes nas trocas languageiras.

O que impera no contrato de comunicação é um acordo tácito, no qual os envolvidos sabem como devem agir em determinada situação sem precisar ler determinadas regras ou escutar conselhos de alguém. É exatamente isso que acontece nos espaços das redes sociais, entre os indivíduos surdos sinalizadores: a comunicação se dá entre sujeitos de um mesmo grupo cultural. As trocas fazem parte de uma lógica distinta das observadas entre indivíduos ouvintes. A partir do conceito de despatologização da surdez, percebemos que os sujeitos assumem, junto a seus pares, considerando a formação de grupos culturais distintos, com língua própria, papéis de protagonistas de seus destinos, de suas vidas. Nessa posição da cena enunciativa, esse sujeito tende a resolver suas questões, entre elas a linguística e a pragmática. A enunciação, segundo Bakhtin (1997), é o resultado da interação de dois sujeitos inseridos num contexto social organizado. O contexto organizado é a própria rede social que promove ao indivíduo ferramentas que o instrumentalizam para a comunicação; a interação é o objetivo humano de que trata Bakhtin (1997) pelo conceito de dialogismo.

5.7 Referências

ALMEIDA, EOC. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

AMOSSY, R. 2005. O Ethos na Intersecção das Disciplinas: Retórica, Pragmática, Sociologia dos Campos. In: Amossy, Ruth (Org.). *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. São Paulo: Contexto.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1997

CHARAUDEAU, P. *Langage et Discours - Eléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette, 1983.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervott. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *A cena enunciativa em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

_____. 2005. Ethos, Cenografia, Incorporação. In: Ruth Amossy (Org.). *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. São Paulo: Contexto: 69-92.

ORLANDI, E.P. *As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos*. Campinas/SP: Unicamp, 1997.

_____. (2001). Do sujeito na história e no simbólico. In: *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p.99-108.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY LS. *Fundamentos da defectologia*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas).

_____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

_____. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trajeto percorrido até aqui nos trouxe algumas certezas, muitas dúvidas e nos suscitou reflexões importantes não só para o nosso fazer docente, o que já consideramos relevante, mas para a nossa curiosidade aguçada de pesquisador, a quem os problemas surgem de maneira pululante, inquietando o conformismo da superficialidade das justificativas para questões sociais tão complexas, quanto são as da pessoa surda sinalizadora.

As certezas que desenvolvemos estão relacionadas ao acerto em haveremos nos lançado a esta pesquisa, considerando a abordagem interdisciplinar e complexa exigidas pela questão em voga. As dúvidas surgem com frequência importante, posto que estamos navegando num universo de inúmeras possibilidades, mas, também, de muitas incertezas. Embora nos posicionemos nesta trajetória de forma vigilante, de modo a não permitir que interferências de diversas ordens alterem não só o teor dos resultados de nossas reflexões, mas o rumo que metodologicamente encontramos como mais seguro para trilhar neste caminho da pesquisa qualitativa, direcionada à pessoa surda sinalizadora, é bastante difícil afirmar que nossos resultados parciais não estão, de alguma maneira, impregnados por nossa ideologia, nossa militância e nosso olhar de educador. Oxalá, tenhamos conseguido relativa isenção para realizar reflexões mais maduras, pautadas na complexidade existente nas tramas teciduais do universo do surdo sinalizador.

Não obstante, damo-nos conta de que fizemos importantes reflexões e redirecionamos o nosso olhar em vários momentos da pesquisa. Podemos afirmar, com segurança, que hoje não somos o mesmo docente-pesquisador. Talvez, sejamos mais pesquisador que docente. Isso nos apraz, não por deslocar o foco laboral, mas por nos oportunizar a experiência da investigação de problemas que incomodam, principalmente, a nós mesmos. Hoje, percorrido este caminho, já pensamos em voltar à sala de aula com o olhar reformulado pela Pesquisa. Saímos da sala de aula para a imersão no universo da investigação, objetivando compreender os problemas sociolinguísticos da pessoa surda sinalizadora, que nos atingiam fortemente a prática docente do ensino de língua portuguesa como L2 (segunda língua)¹⁴. Voltaremos à sala de aula com algumas respostas e algumas dúvidas, mas com a certeza de que não somos o

¹⁴ Bilinguismo: no caso da pessoa surda, se configura como a legitimidade que tem essa pessoa para adquirir duas línguas em seu processo de aquisição linguística e de escolarização: a língua de sinais como primeira língua (L1), e a língua portuguesa, em seu registro escrito, como segunda língua (L2).

mesmo: aquele docente, depois da Pesquisa, se reformulou, ressignificando não só os seus conceitos, mas a elaboração de sua docência para alunos surdos sinalizadores.

A base teórica do pensamento complexo (MORIN, 2005) nos abriu uma nova perspectiva para olhar o nosso objeto, posto que na escola, imerso no processo pedagógico educacional, é difícil o aprofundamento do olhar para as questões sociais. A escola, assim como as ciências, porque é reflexo delas, é, também, compartimentada. Se somos professores de Língua Portuguesa, devemos nos ater a esta disciplina. Transitar em outros espaços do saber só é possível, através de movimentos de interdisciplinaridade dentro do processo de escolarização. Entretanto, por diversos motivos, que não nos cabe julgar, os docentes fecham-se em seus compartimentos, resistindo à exposição de seus conteúdos programáticos e à exposição de suas didáticas – ações necessárias ao trabalho interdisciplinar. Isso, sem considerar certa superficialidade que permeia as relações na escola: professores, pedagogos, psicólogos, diretores, enfim, os profissionais que atuam nesse espaço escolar, com baixa frequência, se lançam à Pesquisa, o que, por motivos óbvios, lhes tolhe a possibilidade de concretizar a tríade ensino-pesquisa-extensão, que sustenta – ou deveria sustentar – o nosso sistema de ensino.

Ter usado o material de observação de que dispúnhamos, construído em sala de aula, a partir da observação participante, segundo Minayo (2008), foi de grande valia, não somente para a composição do Artigo 1, mas para dar início ao processo de observação, entendendo que poderíamos ir além, poderíamos caminhar no sentido de estender essa observação participante a uma observação bem mais ampla, com possibilidades de universalizar, por nossa humanidade, as reflexões realizadas e as conclusões elaboradas. Então, surge o cinema, que nos abre a perspectiva dessa ampliação. Passamos, assim, a perceber que um amplo campo se nos abria à frente, com contribuições de Vanoye (1994) para a análise fílmica, de Seabra (2014) para pensar o cinema em suas facetas de tempo, espaço, história e memória; e do próprio Morin (2014), que já nos havia baseado com a sua teoria do pensamento complexo.

Os quatro artigos produzidos até aqui não dão conta completamente das inquietações suscitadas pela temática que envolve o surdo sinalizador. Reconhecemos que seria muito improvável que conseguíssemos abordar todo o tema em poucas palavras. Quem sabe um filme fosse capaz de ser mais expressivo que um artigo científico? Mostraríamos mais em menos tempo. Suscitaríamos reflexões que só podem ser suscitadas pela linguagem do pensamento: a imagem. Sem desmerecer a literatura, nossa mais comum via de acesso ao pensamento, a imagem, como produção de trabalhos científicos, poderia nos levar a outros

lugares, talvez, muito mais interessantes. Principalmente, considerando o nosso objeto, cujo código comunicacional é viso-espacial.

Utopias à parte, os artigos concluíram que são condições básicas para a formação de gerações de surdos mais pertencentes e empoderadas o desenvolvimento de políticas públicas que considerem as seguintes questões:

- a. instrumentalização de pais de surdos, com o conhecimento sobre a complexidade imposta pela surdez;
- b. possibilidade de aquisição do conhecimento mencionado no item anterior, logo nos primeiros meses de vida do filho surdo, com diagnóstico precoce;
- c. reconhecimento pela sociedade do direito do surdo à uma língua e uma cultura própria;
- d. ampliação das redes de ensino da Libras e acesso à informação sobre esses centros, bem como ao ingresso gratuito em seus cursos;
- e. estímulo à comensalidade familiar, como forma de inclusão sociofamiliar;
- f. estímulo à comensalidade em espaços públicos de disponibilização do alimento, através de incentivo à proficiência linguística da Libras a trabalhadores que lidam com pessoas nesses espaços;
- g. reformulação do conceito de inclusão escolar da pessoa surda, para que se mantenham os centros especializados e escolas especiais, mas se oportunize um formato de inclusão, que considere a complexidade da surdez.

Em suma, temos a consciência de que, se não demos conta de tudo o que desejaríamos, abrimos caminhos interessantes para reflexões que podem dar continuidade a este estudo. Consideramo-nos privilegiados por fazer este caminho até aqui e esperamos que outros caminhos que se descortinam a partir deste trajeto sejam tão ou mais complexos do que foram as reflexões aqui desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

A FAMÍLIA BÉLIER. Direção de Eric Lartigau. Produção de Philippe Rousselet. Paris: Paris filmes, 2014. DVD. (106m), son. col.

AMOSSY, R. O Ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). Imagens de si no discurso: a construção do Ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-149.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOFF, L. A comensalidade: a passagem do animal ao humano. JB Online. Internet, 14 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardoboff/noticias/2012/10/14/comensalidade-passagem-do-animal-ao-humano/>. Acesso em: 26 maio 2015.

BOUTAUD, J. J. Comensalidade: compartilhar a mesa. In: MONTANDON, A. O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac, 2011.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2004.

CHARAUDEAU, P. Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Paris: Hachette, 1983.

CHOMSKY N. Reflexões sobre a linguagem. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONTRERAS, J.; GRACIA, M. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

E SEU NOME É JONAS. Direção: Sally Struthers. Produção dos autores. EUA: Orion Pictures Corporation, 1979. VHS. (100m).

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 143 p.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. A representação do Eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIGUE, A. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JAKOBSON, R. Linguística, poética, cinema. São Paulo: Perspectiva, 1970. (Debates, 22).

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes, 1989.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica. Trad. Luciano Loprete. 1.ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. Campinas, SP: Pontes, 2012.

RATTNER, H. Abordagem sistêmica, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável. In Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, n.56. Ano V, jan.2006.

SEABRA, J. Cinema: tempo, memória, análise. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

SKLIAR, C. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VANOYE, F.; GALIOT-LÉTÉ, A. Ensaio sobre a análise fílmica. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

WOORTMANN, E. F. A comida como linguagem. In: Revista Habitus, Goiânia, v. 11, n.1, p. 5-17, jan./jun. 2013.